

كَيفَ تنشئ ثقافة الإنجَاز في مَدرَستك

تأليف

دوغلاس فيشر

نانسي فيري

ايان بومبين

ترجمه ونشره باللغة العربية

مكتب التربية العربي لدول الخليج



كيف تنشئ

ثقافة الإنجاز في مدرستك

تأليف

دوغلاس فيشر
نانسي فيري
ايان بومبين

ترجمه ونشره باللغة العربية
مكتب التربية العربي لدول الخليج
الرياض ١٤٣٣هـ / ٢٠١٢م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية:

مكتب التربية العربي لدول الخليج

كيف تنشئ ثقافة الانجاز في مدرستك؟ /دوغلاس فيشر، نانسي فيري، ايان بومبين، مكتب التربية العربي لدول الخليج – الرياض، ١٤٣٣هـ

٢٦٠ص، ١٧ X ٢٤ سم

ردمك: ٠-٤٧٧-١٥-٩٩٦٠-٩٧٨

١ –الادارة المدرسية. ٢ –المدارس. ٣ –الثقافة.

أ.فيري ، نانسي (مؤلف مشارك). ب. بومبين، ايان (مؤلف مشارك).

ج. مكتب التربية العربي لدول الخليج. (مترجم). د. العنوان

ديوي ٣٧١.٢ ١٤٣٣/٩٣٩٤

رقم الإيداع: ١٤٣٣/٩٣٩٤

ردمك: ٠-٤٧٧-١٥-٩٩٦٠-٩٧٨

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج
ص. ب (٩٤٦٩٣) – الرياض (١١٦١٤)
تليفون: ٤٨٠٠٥٥٥ – فاكس ٤٨٠٢٨٣٩
www.abegs.org
E-mail: abegs@abegs.org
المملكة العربية السعودية


بسم الله الرحمن الرحيم


MOHAMED KHATAB

This is an Arabic translation for the English 2012 edition of

HOW TO CREATE A CULTURE
OF ACHIEVEMENT
IN YOUR SCHOOL AND CLASSROOM

By: Douglas Fisher, Nancy Frey and Ian Pumpian

*** ***

المحتويـات

	الصفحة
تقديم	٧
مؤلفو الكتاب	٩
مقدمة	١١
الفصل الأول : إنشاء ثقافة في المدارس	١٥
الفصل الثاني : الترحيب	٢٩
الفصل الثالث : لا ضرر ولا ضرار	٥٥
الفصل الرابع: انتقاء الكلمات	٩١
الفصل الخامس : اطلب العلم من المهد إلى اللحد	١٢٥
الفصل السادس : أفضل مدرسة في الكون	١٥٧
الفصل السابع : تفعيل ثقافة الإنجاز	١٨٧
ملحق: أدوات البحث الإجرائي	٢٠٩
قائمة المراجع	٢٤٩

تقديم

يسعى مكتب التربية العربي لدول الخليج منذ نشأته إلى تنمية العملية التربوية وإثرائها من خلال نقل التجارب والنظريات الحديثة المطروحة في الساحة العالمية إلى اللغة العربية.

ولتحقيق هذا الهدف قدم المكتب للمكتبة التربوية العربية العديد من الإصدارات التي أثرت العملية التربوية، ويأتي كتاب " كيف تنشئ ثقافة الإنجاز في مدرستك "، الذي يسعدنا اليوم تقديمه لقراء العربية، في إطار هذا الاهتمام المتواصل، الذي يدعم أداء المعلمين والمعلمات والباحثين والباحثات التربويين عن طريق تزويدهم بخبرات متنوعة تعيّنهم على أداء عملهم بأسلوب علمي.

ويقدم هذا الكتاب بعض الممارسات والأنماط المقترحة لمساعدة المدارس على الانخراط في حلقة مستمرة من التطور الذي توجهه رسالة المدرسة وتلهمه رؤيتها وتفعله ثقافتها.

ومكتب التربية العربي لدول الخليج إذ يسعده تقديم هذا الكتاب إلى قراء العربية، فإنه يأمل أن يكون مرشداً ودليلاً للمعلمين والمعلمات والباحثين والباحثات التربويين، وأن يسدَّ ثغرة في المكتبة العربية.

وفي الختام لا يفوتني أن أشيد بالجهد الطيب الذي بذله الأستاذ الدكتور شحدة الفارع في ترجمة الكتاب ، حتى جاء بالصورة التي هو عليها، فله مني جزيل الشكر والتقدير.

والله ولي التوفيق.

د. علي بن عبد الخالق القرني

مؤلفو الكتاب

دوجلاس فيشر

أستاذ في القيادة التربوية في جامعة سان ديغو الحكومية ومدرب معلمين في كلية العلوم الصحية العليا والمتوسطة. وهو عضو في جمعية كاليفورنيا للقراءة، وحاز على جائزة تعليم القراءة من إتحاد القراءة العالمي، وجائزة التميز في الكتابة من المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنجليزية وجائزة كريستا ماكولايف للتميز في تدريب المعلمين من الاتحاد الأمريكي للجامعات والكليات الحكومية. ونشر العديد من المقالات حول تحسين تحصيل الطلبة، ومن كتبه:

The Purposeful Classroom, Enhancing RTA: How to Ensure Success with Effective Classroom Instruction and Intervention. Content Area Conversation Checking for Understanding.

ويمكن الإتصال به على البريد الإلكتروني: dfisher@mail.sdsu.edu

نانسي فري

أستاذة القراءة في كلية تدريب المعلمين في جامعة سان ديغو الحكومية ومدربة معلمين في كلية العلوم الصحية العليا والمتوسطة. وقبل أن تلتحق بالهيئة التدريسية في الجامعة عملت نانسي مدرسة للتربية الخاصة في المدارس الحكومية لمقاطعة بروارد في ولاية فلوريدا، حيث درست في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. ثم انتقلت للعمل في مديرية التربية في فلوريدا في مشروع لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقات على مستوى الولاية. حازت نانسي على جائزة كريستا ماكولايف للتميز في تدريب المعلمين من الاتحاد الأمريكي

للجامعات والكليات الحكومية، كما حازت على جائزة أخرى من مؤتمر القراءة والتقييم والأساليب العلاجية وتصميم المناهج. نشرت نانسي عدة مقالات وكتب حول تعليم القراءة والكتابة والتدريس مثل

Productive Group Work and Better Learning Through Structured Teaching.

ويمكن الإتصال بها على البريد الإلكتروني nfrey@mail.sdsu.edu

ايان بومبين

أستاذ في القيادة التربوية في جامعة سان ديغو الحكومية، ويحمل درجة الدكتوراة من جامعة وسكونسون. لقد درس وأشرف وترأس لجان إشراف على العديد من رسائل الدكتوراة لعدد من المشرفين والمديرين في منطقة سان ديغو، التحق بالعمل في كلية العلوم الصحية العليا والمتوسطة، وهو الآن المدير التنفيذي ورئيس الجامعة. وعمل سابقاً مديراً تنفيذيًّا ومشرفاً عاماً للبرامج التربوية في المدارس التي بلغ عدد طلابها ٥٠٠٠ طالب، وكان مديراً لبرنامج التطوير المهني لحوالي ٣٠٠ معلم. وكان أيضاً يشارك في تدريب معلمين في مدارس أخرى كثيرة، وله نشاطات بحثية متنوعة. وشارك في كتابة العديد من المقالات والكتب.

ويمكن الإتصال به على العنوان الإلكتروني: ipumpian@mail.sdsu.edu

مقدمة

إن جزء الشجرة الذي نستطيع مشاهدته يقع فوق سطح الأرض. ولكن لأننا ندرك أن هذا الكائن يسعى للإبقاء على نفسه فلابد من أن يكون له جزء آخر مماثل تحت الأرض. كما أننا نعرف أن تدمير جذور الشجرة أو تسميم تربتها يؤدي إلى موتها.

إن ثقافة المدرسة تعمل بالطريقة نفسها. فهناك أشياء نستطيع مشاهدتها بسهولة تتمثل في إجراءات المدرسة، ولكننا أيضاً نعرف أن هناك عناصر أخرى خفية تعمل على تغذية المؤسسة كلها. وتتمثل هذه العناصر في طرق عملنا والعلاقات بين الناس، بالإضافة إلى الطرق التي نختارها لتثقيف أنفسنا. تحدد مارغريت ويتلي (Margaret Wheatley,1998) العناصر الثلاثة التي تظهر فوق سطح المؤسسة بما يأتي: العمليات والأبنية والأنماط. أما نحن فنضيف أدوات إلى هذه العناصر لأنها تمكن المؤسسة من قياس نفسها. ومن الممكن مشاهدة هذه الأدوات بسهولة لأنها هي أول ما يذكره الناس عندما يناقشون ثقافة المدرسة. ولكن العوامل الأخرى الخفية تتمتع بنفس الدرجة من الأهمية، وهي تتضمن العلاقات والهوية والارتباطات (Weatley,1998) أما نحن فنضيف بيانات لهذه القائمة. وهذه العوامل موجودة سواء أردنا اختبارها أم لا. وكما هو الحال في أية مؤسسة فاعلة، فإن ما يحدث فوق السطح أو تحته لابد من رعايته والعناية به للمحافظة على ثقافة المدرسة.

ولابد لرسالة المدرسة أن تتضمن جميع هذه العناصر وتبرزها وتحقق التكامل بينها. فالرسالة هي نقطة الانطلاق وليست نقطة النهاية. وينبغي على كل من له علاقة بالمدرسة من الأباء والأمهات والطلبة والمعلمين والموظفين والإداريين وأفراد المجتمع أن يعرف رسالة المدرسة وأن يعرف دوره في دعمها. تتطلب رسالة المدرسة من إدارة المدرسة

وقيادتها إستخدام لغة هادفة وأفعالاً وسلوكات معينة تهدف إلى إشعار الطلبة وذوي المصالح الأخرى بالترحيب والراحة والأهمية وتفهم حاجاتهم. كما تحتاج إدارات المدارس إستخدام لغة محددة وهادفة وأفعال وسلوكات معينة تهدف إلى تحديد وتعريف أنظمة المؤسسة وممارساتها التي تعمل على بناء ثقافة التحصيل والإنجاز. وهذا هو موضوع هذا الكتاب: إيجاد وتنفيذ نظام لتفعيل رسالة المدرسة لضمان تحصيل الطلبة وإنجازهم.

الممارسات التنظيمية الضرورية لبناء الثقافة

يقدم هذا الكتاب بعض الممارسات والأنماط المقترحة لمساعدة المدارس على الانخراط في حلقة مستمرة من التطور الذي توجهه رسالة المدرسة وتلهمه رؤيتها وتفعله ثقافتها. وهناك أركان أو أعمدة أو أفكار رئيسة تنظم تلك الممارسات وتطلع أصحاب المصالح على كيفية الإبقاء على رسالة المدرسة حية وفاعلة وقادرة على الانتعاش في الحياة اليومية للمدرسة. لقد اخترت كلمة "عمود / ركن" لأنها كلمة هندسية تسهم في حمل ثقل البناء. وبعبارة أخرى، فإن الأعمدة تربط الأشياء ببعضها البعض، وهي التراكيب أو الأبنية التي ترتكز عليها رسالة المدرسة. كما تشكل الأعمدة الرابط بين الرسالة والأرض التي يتم عليها التعلم والتعليم.

وفي السنوات القليلة الماضية، ومن خلال خبراتنا التراكمية في المدارس وقراءتنا للعديد من الكتب في التربية وإدارة الأعمال استطعنا أن نحدد خمسة أعمدة مهمة لبناء ثقافة التحصيل والإنجاز التي يطمح كل واحد منا أن يرسي قواعدها. وقد خصص لكل عمود/ ركن فصل مستقل، وهي كما يأتي:

١. الترحيب.
٢. لا ضرر ولا ضرار.
٣. انتقاء الكلمات.
٤. اطلب العلم من المهد إلى اللحد.
٥. أفضل مدرسة في العالم.

وسنوضح هذه الأركان في الفصول من الثاني /إلى السادس. وسنناقش أهمية كل ركن في بناء الثقافة المدرسية وسنقدم أمثلة من المدارس توضح كيف نفّذ الموظفون ذلك الركن. وعلاوة على ذلك، يركز كل فصل على الممارسات والأبنية التي تضمن تحويل الركن إلى ممارسة يومية في المدرسة. وتتضمن هذه الأمور ما يأتي:

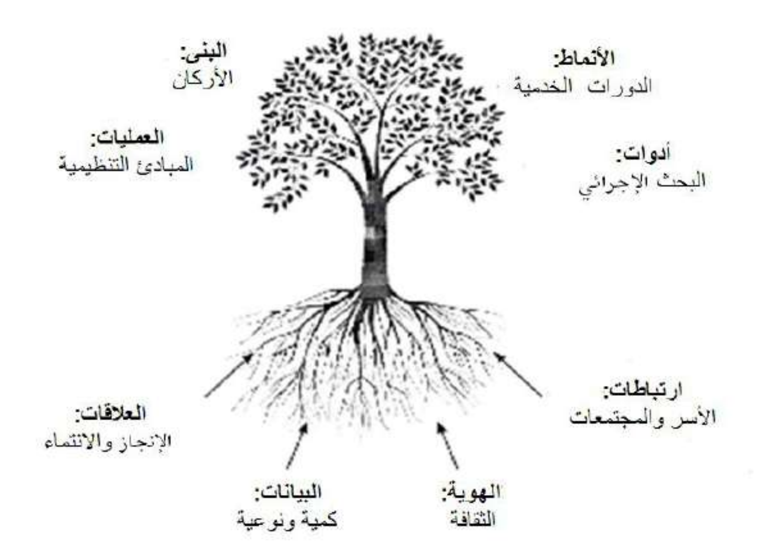
١. المبادئ التنظيمية: العناصر الأساسية المحددة للركن والتي توفر أمثلة وتعاريف لتحقيق الجودة.
٢. الدورة الخدمية: سلسلة من الأفعال يدرك الموظفون أهميتها في تفعيل رسالة المدرسة وأركانها.
٣. أدوات البحث الإجرائي: وسائل لتحقيق التوازن في الاستثمار في الممارسة التأملية والتخطيط لتلبية الحاجات والأداء الفعال.

وإذا ما درسنا وحللنا ما يقع فوق سطح مؤسسة المدرسة يصبح بوسعنا الكشف عما هو خفي تحت السطح – العلاقات والهوية والثقافة والبيانات الضرورية لتثبيت المدرسة وتطويرها. ويمكن أن نتصور هذا الوضع في الشكل رقم (١–١).

إن القوة الجماعية لمجتمع المدرسة التي تسعى لبناء ثقافة تحصيل وإنجاز لا يمكن التقليل من شأنها. وكما هو الحال في تربية الأشجار، فإن صيانة مواردنا ورعايتها توفر لنا الظل الذي نحتاج إليه.

الشكل رقم (١-١)

البنية السطحية والبنية العميقة للمؤسسة



الفصل الأول

إنشاء ثقافة في المدارس

فيض خفي من المشاعر والتقاليد يتغلغل في المدارس على شكل رؤى وقيم، ومعتقدات وافتراضات، وطقوس واحتفالات، وتاريخ وحكايات، ورموز مادية. (Deal & Peterson, 1999, pp7-8)

يقترح هذا الكتاب على المؤسسات الناجحة بما فيها المدارس أن تجعل بناء الثقافة جزءاً من خططها الإستراتيجية. وتركز معظم خطط التحسين والتطوير في المدارس على أهداف التحصيل الأكاديمي والقرارات التي تركز على النواحي الأكاديمية ونشر النماذج التدريسية وأساليب التدريس وأدوات المناهج. ولذلك تطمح معظم خطط التطوير في المدارس إلى تأسيس توجه أكاديمي وحس أكاديمي مسؤول وحالة من الإلحاح والتركيز الأكاديمي، أو "المنحى الأكاديمي". (Lee & Smith, 1999)

إن المنحى الأكاديمي ضروري جداً ولكنه غير كاف لتحديد رسالة المدرسة. ونحن نعتقد بأن أي جهد لتحسين المدارس لن يكون فاعلاً أو مستداماً أو معززاً ما لم تؤخذ ثقافة المدرسة والمنحى الأكاديمي معاً بعين الاعتبار. إن تطوير ثقافة مدرسية ومنحى أكاديمي أمران ضروريان ولكن أيا منهما لن يكون وحده كافياً.

ولذلك لابد من دمج هذين العنصرين من عناصر فعالية المدرسة وتوحيدهما معاً. وما زال الباحثون حتى الآن يشيرون إلى منهاجين فاعلين في المدارس: يتمثل الأول في المنهاج الأكاديمي الذي يمثل أهداف المدرسة ومنهاجها الواضح. أما المنهاج الثاني فهو ثقافة المدرسة – المنهاج الضمني للمدرسة. وفي هذا الكتاب فإننا نقترح ألا تكون ثقافة المدرسة خفية أو ضمنية، فلابد من اظهارها ومناقشتها وتقييمها وتطويرها، ولا يمكن أن

تكون ثقافة المدرسة ضمنية أو مخفية، بل ينبغي أن تكون واضحة وصريحة كما هو الحال في أساليب التعليم والتعلم. وفي الحقيقة، فإننا نقترح بأن تتم دراسة ثقافة المدرسة ومنحاها الأكاديمي والتفكير بهما واتخاذ ما هو مناسب بشأنهما بطريقة موحدة ومتسقة.

لا يمكن إنشاء ثقافة بين عشية وضحاها. كما لا يمكن إيجاد ثقافة بمجرد الكتابة عنها والتخطيط لها فحسب. يقول جيرالد (Jerald, 2006) إن الثقافة تنتج من رؤية المؤسسة ومعتقداتها وقيمها ورسالتها. فتحديد رسالة مؤسستك أمر مهم، ولكن ذلك لا يشكل إلا جزءاً يسيراً من جهودك. فالثقافة تنمو وتتطور من خلال تراكمات الأفعال والتقاليد والرموز والاحتفالات والطقوس المنسجمة انسجاماً وثيقاً مع رؤية المؤسسة.

وكما يقول ديل وبيترسون (Deal & Peterson, 2004): إن الأبحاث تشير إلى أن الثقافة القوية الإيجابية تؤدي عدة وظائف مفيدة تتضمن ما يأتي:

- تعزيز الجهود والإنتاجية.
- تحسين النشاطات الجماعية والتعاونية التي تحسن التواصل وحل المشكلات.
- دعم التغير الناجح وجهود التحسين.
- تنمية الإلتزام ومساعدة الطلبة والمعلمين على الانتماء إلى المدرسة.
- زيادة الطاقة والدافعية للموظفين والطلبة.
- تركيز الانتباه والسلوك اليومي على ما هو مهم وقيّم.

وهكذا نكون قد عملنا على تطوير ثقافة مدرسية بطرق توفر لكل طالب فرصة معايشة خبرة تربوية صفية عالمية. ستنصب نظرتنا وتفكيرنا وعملنا على زيادة ثقافة المشاركة التربوية عن طريق إنشاء:

١. ثقافة جذابة.
٢. ثقافة توفر ظروفاً دائمة للتعلم.
٣. ثقافة تسمح لنا بتقييم تأثير سلوكنا علينا وعلى الآخرين وعلى عالمنا.

٤. ثقافة تتضمن اعتقاداً مشتركاً بأننا جزء من مؤسسة فريدة وعظيمة.

٥. ثقافة تكون اللغة فيها مصدراً للفخر والاعتزاز والقوة.

الثقافات: نعم، موجودة لدى الطلبة والمدارس

اننا نعتقد بضرورة تطوير ثقافة وادارتها لإيجاد الفرصة المثلى لتحقيق رسالتنا ورؤيتنا وتحقيق أهدافنا ومسؤوليتنا التربوية. كما أننا ندرك أن الطلبة يأتون إلى المدارس بثقافاتهم الخاصة بكل منهم. دعونا نلقي نظرة على الطلبة الآتية أسماؤهم في إحدى المدارس الثانوية المحلية:

أمل طالبة في الرابعة عشرة من عمرها، درست السنوات الست الماضية في مدرسة إسلامية خاصة. وقبل ذلك كانت تدرس وفقاً لنظام التعليم المنزلي. وحتى هذه اللحظة في حياتها لم تسنح لها الفرصة بالتفاعل مع الجنس الآخر خارج نطاق أسرتها أو دون إشراف أهلها. وهي تتمتع بشخصية ثقافية إسلامية قوية متشددة.

ريني (Renee) طالبة في الرابعة عشرة من عمرها، درست طيلة حياتها وفقاً لنظام التعليم المنزلي، فقد أشرف أهلها على تدريسها مع طلبة آخرين من المذهب نفسه. وتتمتع رينيه أيضاً بثقافة قوية نتيجة للقيم التي تعلمتها من أسرتها ومن ديانتها المسيحية.

أما ادي (Eddie) فقد اختار هذه المدرسة لينآى بنفسه عن أصدقائه من أفراد العصابات الذين كان من الممكن أن يلتحقوا بالمدرسة التي كان سيدرس فيها. وعلى الرغم من اختيار ادي لهذه المدرسة فقد كان بعض أفراد أسرته وعائلته المتدة متورطين في عصابات، كما هو الحال بالنسبة لأصدقائه وأفراد مجتمعه. وتشكل هذه الثقافة جزءاً من شخصيته الحالية. فالحياة في الشوارع تملي بعض القواعد الضرورية للبقاء مثل "دافع عن أسرتك" و "رد بالمثل عندما تتعرض أنت أو أحد أفراد أسرتك للإهانة".

وقد التحق ستيفن (Stephen) بهذه المدرسة لتركيزها الفريد على تخصص العلوم الصحية المهنية التي توفر تدريباً في مؤسسات صناعية. وكان ستيفن يتوقع الإلتحاق بكلية ثم بالدراسات العليا ليصبح طبيباً، ولكنه تنازل عن تلك الفرصة ليلتحق

بمدرسة ثانوية ريفية تلبي حاجاته. فقد جاء ستيفن إلى المدرسة برصيد ثقافي جعله دائماً طالباً ناجحاً.

أما توني (Tony) فقد التحق بهذه المدرسة بسبب تأثير واعظ اجتماعي عليه لعدة سنوات. يعيش توني مع والدته وإخوته وأفراد أسرته الممتدة الذين كانوا على اتصال متقطع بأسرته. وكانت حالة أمه الصحية تعيق نشاطاتها خارج البيت، ولذلك كانت الأسرة تعتمد على مساعدات الناس. لم يكن توني أبداً مهتماً بالمدرسة أو ناجحاً فيها. وكانت رغبته في النوم وتجاهل صوت ساعة المنبه عادة متكررة وكذلك تغيبه عن المدرسة، لم يفصح توني عن أي خطة له فيما يتعلق بحياته بعد إكمال دراسته في المدرسة، وكان التزامه بالتخرج منها ضعيفاً. لقد عملت تحديات الحياة في ظروف من الفقر عبر أجيال متتالية على تشكيل سلوكه.

لقد تكونت هذه المشاهد الحقيقية من أنماط مؤلمة متوقعة. ونحن نؤكد لك أن كل واحد من هؤلاء الشباب حالة فريدة تمتلك مزايا واهتمامات ومواهب وقدرات واضحة وأخرى خفية، ولكل منهم طموحات وهموم تتأثر بكل فرصة تمنح لهم وكل فرصة حرموا منها. ولكن الحقيقة هي أن كل واحد من هذه الشخصيات الفريدة سيلتحق بالمدرسة بهوية ثقافية ترتكز على خبرات كل منهم. وأن تلك الثقافة لعبت الدور الأكبر في تشكيل نظرة كل واحد منهم إلى العالم.

ولذلك فإن هذا الكتاب يدور حول ثقافة المدارس التي يعمرها أفراد من المجتمع. وعلى الرغم من إدعاء الآخرين بأن الاهتمام المقصود في إنشاء ثقافة مدرسية يقتصر أساساً على تحسين تحصيل الطلبة، وبخاصة عندما يكون طلبة المدرسة من خلفيات ثقافية متنوعة قد تتضمن العديد من الطلبة ممن لم تسمح لهم الظروف بتطوير رصيد ثقافي يؤدي إلى أداء ناجح في المدارس العامة، فقد قدم لنا الطلبة الخمسة الذين ذكرناهم سابقاً أنموذجاً مغايراً.

وينبغي لنا كمدرسة عامة أن نتوقع أن تكون ثقافة المدرسة أكثر تنوعاً من خبرات العديد من طلبتها. وقد تكون هذه الثقافة المدرسية أقل تسامحاً مع بعض السلوكات التي يعتقد الطلبة بأنها تساعدهم على الحياة في مرافق الحياة العامة. وهي ثقافة تلتزم بضرورة تخرج الطلبة من المرحلة الثانوية والتخطيط لما بعد هذه المرحلة. وينبغي للمدرسة العامة أن تكون أكثر تقبلاً للأفكار المختلفة بشأن الجنس والدين والسياسة والنظام مما يعتقده بعض الطلبة، وهناك من يعتبر وجهة نظر المدرسة ضيقة ومقيِّدة. والحقيقة هي أن الطلبة يدخلون ثقافة المدرسة بهوية ثقافية محددة تشكلت نتيجة لكون الطالب جزءاً من ثقافة أسرة واحدة أو مجتمع واحد أو اكثر. وحينئذٍ يتمثل دور المدرسة في تعزيز ثقافة مدرسية ثنائية – ثقافة البيت – التي يرافقها بناء ثقافة المدرسة، ويعني الجسم الطلابي المتنوع أن الطلبة من ذوي التاريخ الثقافي المتنوع سيندمجون في ثقافة مدرسية واحدة تضمهم جميعاً. وفي هذا الشأن، يجب أن نَعرفَ أننا نعتقد أن تعليم التسامح والتفاهم والاحترام جزء غير قابل للنقاش في عملية إنشاء ثقافة مدرسية فعالة. كما أننا نعتقد بأن تأسيس ثقافة مدرسية فعالة لطالب ذي شخصية ثقافية مختلفة وتاريخ مختلف سيجعل ذلك الطالب في الغالب ثنائي الثقافة. ستوفر الثقافة المدرسية الفعالة للطلبة خبرة محترمة للتأمل يستطيعون من خلالها فهم وفحص وتأكيد وتعديل أو تغيير افكارهم عن العالم وكيفية الاندماج فيه. ستكون خبرة ثنائية الثقافة جماعية بحيث يشعر كل طالب بأنه محترم ومتقبل ومندمج في نظام المدرسة وثقافتها. ما البديل لخبرة ثنائية الثقافة؟ إذا ترك الأمر للصدفة وإذا شعر الطلبة بأنهم محكوم عليهم سلفاً وأنهم غير مرغوب فيهم فإنهم سيشكلون مجموعات ثقافية صغيرة وسيقومون بنشاطات منفصلة وأخرى موازية في المدرسة. ولن يشعر هؤلاء الطلبة بالانتماء ولا بأنهم جزء من المدرسة ولن يشاركوا في نشاطات المدرسة وتحقيق رسالتها. وستكون نظرتهم لثقافة المدرسة بألا مكان لهم فيها وأنَّ المدرسة ليست المكان الذي يريدون أن يكونوا جزءاً منه أو المكان الذي يختارونه للمشاركة فيه. وقد يتمثل النقيض لهوية الثنائية الثقافية في رفض الطلبة لكل ما يعتقدون به وكل القيم والمعتقدات التي جاؤوا

بها للمدرسة. فإذا كان الرفض للسلوكات والطقوس غير القانونية وغير البناءة والمنافية للأعراف الاجتماعية فذلك خير. ولكن المدارس العامة لا تستطيع تحويل الجمهوريين إلى ديموقراطيين أو تحويل من يؤمنون بالحق في الحياة إلى من يطالبون بحرية الاختيار في هذا الشأن او العكس.

ولكن يجب أن تسعى المدارس إلى إيجاد جو من التفاهم والتسامح بغض النظر عن معتقدات الطلبة الأخلاقية والدينية. وإذا أدت المعلومات والتأمل والنضج إلى تقوية خياراتهم أو التشكيك فيها أو تغييرها فليكن ذلك. والحقيقة ان أمل ويني وادي وستيفن وتوني يتمتعون بهويات ثقافية وتاريخ. وينبغي للمدرسة أن توفر لهم فرصة آمنة لإطلاع الآخرين على قصة حياتهم وتمكينهم من البدء في كتابة الفصول القادمة عن حياة الشخص الذي يطمحون أن يكونوا مثله.

يجب أن تعمل الثقافة على تحسين الجودة

كما ذكرنا سابقاً فإن وجود رسالة للمدرسة يشكل الخطوة الأولى المهمة في تحسين تحصيل الطلبة لأن ذلك يركز جهود العاملين في المؤسسة على هدف مشترك. وهذا يذكرنا بمدرسة كانت تهدف إلى إجراء إصلاحات تربوية في أربعة مجالات. فقد ركز عدد من المعلمين على تحقيق إصلاحات مختلفة، ولم تكن جهودهم الإصلاحية مجرد أفكار سيئة، بل كان بعضها جيداً جداً. ولكن اختلاف أهداف المعلمين وتشتت جهودهم جعل الإتفاق بينهم صعباً وأضعف تركيزهم على تنفيذ أفكارهم بدرجة عالية من الجودة. فعندما يتفق العاملون على هدف معين فإن جهودهم تنصب على تحقيق ذلك الهدف. ونحن نعرف مدرسة ابتدائية انصبت جهود العاملين فيها على تدريس الكتابة، واشتملت رسالتهم على الاهتمام بمهارات التواصل عند الطلبة، وقد أجمع العاملون في المدرسة على ضرورة تحسين مهارة الكتابة عند الطلبة. قام المعلمون بتحسين مهاراتهم وبذلك إزداد فهمهم لتحسين جودة التدريس، وتمكنوا من إجراء مناقشات ممتازة بين بعضهم بعضا بشأن ما نجح في خطتهم وما لم ينجح.

يتطلب التغيير الدائم اتفاقاً على الجودة بحيث يسهم فيها المدير والمعلم إسهاما بناء. وسنناقش هذه المسألة فيما بعد، ولكن خبرتنا في جهود تحسين المدرسة تشير إلى أن الإتفاق حول مستوى الجودة المطلوب أمر أساس إذا أردنا أن تكون جهود التطوير المهني وملاحظات الأقران والإدارة فاعلة.

فعلى سبيل المثال، تذكر ما دار بينك وبين أحد المعلمين من حوار بعد زيارتك الصفية له. وافترض أنك رجعت من مؤتمر وقد تأكدت لك أهمية الإفادة من الخلفية المعرفية للطلبة في عملية التعليم. ولاحظت في زيارتك الصفية أن المعلم فقد عدة فرص لم يستفد فيها من المعرفة السابقة للطالب ولم يفعل شيئًا لتفعيل تلك المعرفة.

فقد يكون الحوار بينك وبين ذلك المدرس كما يأتي:

المرشد: كيف كان الدرس في نظرك؟

المعلم: رائع. أعتقد بأني أشركت جميع الطلبة في الدرس.

المرشد: أجل. هذا صحيح. يبدو أن جميع الطلبة كانوا مهتمين بالموضوع. فهل فكرت فيما يعرف الطلبة عن الموضوع سابقاً؟ أو فيما لا يعرفونه؟

المعلم: لا. لم أفكر في ذلك. أعتقد أنهم تعلموا الكثير من الدرس. هل سمعتهم يتحدثون مع بعضهم بعضاً؟

المرشد: نعم. كانوا يتحدثون ويطرحون أسئلة جيدة. ولكن ماذا كانوا يعرفون عن الموضوع مسبقاً؟

المعلم: لا أدري. ولكني متأكد أن أداءهم في التقييم سيكون جيداً.

المرشد: هل فكرت بربط معرفتهم السابقة بموضوع الدرس؟ هل يمكن أن يكون بعض الطلبة على معرفة سابقة بالموضوع؟

المعلم: أكيد. ولكن هذا ما يحدث في كل درس. فبعض الطلبة يعرفون موضوع الدرس مسبقاً، وبعضهم لا يعرفونه، وآخرون بحاجة إلى مزيد من المعرفة حوله.

المرشد: أعتقد أنه من المفيد أن تتعرف على معرفة الطلبة المسبقة بالموضوع وتبني عليها.

المعلم: نعم. قد يكون ذلك ممكناً. لقد أعجبتني التلخيصات التي كتبوها في النهاية، ولكنك لم تشاهد ذلك الجزء من الدرس. وبوسعك أن ترى ذلك الآن. انظر...

لم يخلص هذا الحوار إلى نتيجة محددة لأن مفهوم الطرفين عن الجودة مختلف وبخاصة فيما يتعلق بأهمية المعرفة السابقة للطلبة في عملية التدريس. وحينئذ فإن المعلم لن يستفيد من ملاحظات المرشد ولا يتوقع منه أن يغير شيئاً في ضوء تلك الخبرة.

وكما يقول جوتش وديفز (Goetsch and Davis,2010) : إن الناس كثيراً ما يُعرّفون الجودة باستخدام مواصفات ومعايير ومقاييس أخرى. ومن المفيد للمؤسسات أن تأخذ كيفية تعريف زبائنها للجودة بعين الاعتبار. ففي القطاعات الاقتصادية المختلفة يكون لدى الناس مفاهيم مختلفة لفكرة الجودة. وبغض النظر عن القطاعات الاقتصادية المختلفة فإن الجودة تؤثر دائماً على حياتهم وأعمالهم اليومية. فالناس يهتمون بالجودة عند التسوق واختيار المطعم المناسب وعند شراء حاجياتهم أيضاً. فالجودة هي معيار لتقييم شيء مقارنة بأشياء أخرى من النوع نفسه.

إن وجود تعريف مشترك لمفهوم الجودة أمر مهم لأنه يصبح جزءاً من الثقافة. كما أن المفهوم المشترك للجودة يجند جميع أفراد الثقافة، وليس بعضهم، للمساهمة الفاعلة في تحقيقها. كما أنه يجعل الأفراد أكثر قوة بإشعارهم بأنهم ذوو قيمة وأن مساهماتهم ضرورية. يقول الخبير والباحث في الإدارة التربوية مايكل فلان (Michael Fullan): "يعتمد الإصلاح العميق المستدام على الكثير منا وليس على القليل من الذين يتمتعون بقدرات متميزة" (2001,ص). وتبنى الثقافة من الخبرات واللغة المشتركة. كما أن بناء الثقافة بحيث تكون الجودة هدفها يؤدي إلى زيادة التحصيل. ولتحقيق ذلك فإننا نعتمد على استجابات تنظيمية مثبتة لإنشاء ذلك البناء.

الاستجابات التنظيمية المثبتة

نقترح في هذا الكتاب عدداً من البنى التي نعتقد أننا نحتاج إليها للتوفيق بين الأفعال والأداء والرسالة. ويأتي عدد كبير من هذه البنى من تجارب مثبتة لقادة تربويين

ورجال أعمال يثيرون الإعجاب. وتشتمل هذه الأمثلة على أعمال أشهر المؤلفين وعلى تقارير باحثين معروفين وتحاليل لمؤسسات ناجحة جداً، وبخاصة تلك التقارير التي أخذناها في المؤسسات الفائزة بجائزة مالكوم بالدرج للجودة الوطنية. ووفقاً للمواقع الإلكترونية لهذه المؤسسات (http://www.nist.gov/baldridge/about/index.cfm) فإن مؤسسة بالدرج مؤسسة تمولها الحكومة الاتحادية ويديرها المعهد الوطني للمعايير والتكنولوجيا. وهي مؤسسة مشتركة بين الحكومة والقطاع الخاص تكرس جهودها لتقييم التميز في الأداء. وتعترف هذه المؤسسة بمؤسسات أخرى في قطاعات مختلفة بما فيها التعليم والرعاية الصحية والصناعة والمؤسسات الحكومية والمؤسسات غير الربحية والخدمات والمشاريع الصغيرة. ففي مجال التعليم، هناك سبعة مجالات ينصب عليها الاهتمام وهي:

١. القيادة.
٢. التخطيط الإستراتيجي.
٣. التركيز على الزبون.
٤. القياس والتحليل وإدارة المعرفة.
٥. التركيز على القوى العاملة.
٦. التركيز على العمليات.
٧. النتائج.

ومن الجدير بالذكر أن قطاع بالدرج التربوي يتضمن تركيزاً على الزبون، وهذا مصطلح يُستخدم كثيراً في قطاع الأعمال والمشاريع ولكن فريق بالدرج يدرك وجود أنواع مختلفة من الزبائن في مجتمع المدرسة بمن فيهم الطلبة. ولكن ينبغي أن يشتمل هذا المجتمع أيضاً على أفراد الأسرة والمعلمين والإداريين وأفراد المجتمع. ولابد لثقافة المدرسة أن تخدم جميع هؤلاء الزبائن دون استثناء.

لقد قامت إحدى طالبات الدكتوراة اسمها "سندي لويس" التي تعمل في مطار سان ديغو مسؤولة عن التطوير المهني بدراسة المنظمات والمؤسسات الفائزة بجائزة بالدرج في

رسالتها للحصول على درجة الدكتوراه. فقد درست خمسة فائزين بهذه الجائزة من قطاعات مختلفة، ووجدت أن هذه المؤسسات تشترك في عدد من الممارسات العامة في سعيها لتحقيق التميز ونحن نزعم أن هذه المؤسسات طورت خططاً إستراتيجية لتحديد جوانب التميز في المؤسسة التي تريد تقليدها أو التنافس معها، فقد استخدمت سلسلة من الإجراءات لتحقيق رسالة كل منها، ولم تترك مسألة تطوير ثقافتها للصدفة. ونحن نعتقد أن المدارس الفعالة تستطيع أن تفعل مثلها.

البحث الإجرائي

نحن نستجيب للحاجة إلى استثمار متوازن بالتأمل والتفكير والتخطيط والتنفيذ باستخدام عملية البحث الإجرائي التي إقترحها سترنجر(Stringer,2007). وتتلخص خطته في الخطوات: انظر – فكر – تصرف ثم أعد النظر. تمثل هذه الخطة حلقة مستمرة من التطور، وتوفر حلقة يكون الفعل (التصرف) فيها هو الاستجابة المتوقعة للتأمل والتفكير والتخطيط. فإذا كان بناء رسالة المدرسة وإعادة النظر فيها دافعاً محورياً متكاملاً لثورة التنفيذ المستمرة في المدرسة فمن غير المتوقع أن تُعدّ الرسالة شيئاً من الماضي. وبدلاً من ذلك فإن المعلمين وأولياء الأمور والطلبة وأفراد المجتمع سيعرفون رسالتك ويرون رؤيتك ويفهمون أفعالك بشكل أفضل وكذلك تعاملك مع الآخرين واستثماراتك وقراراتك.

وكما ذكر سترنجر في بحثه لتطوير مجتمع المواطنين الأصليين أن البحث الإجرائي يشجع الدارسين على جمع المعلومات وتحليلها وإتخاذ القرارات، وبعد ذلك تبدأ العملية من جديد. وأكدت دراسة سترنجر على الطرق المتنوعة التي تجمع فيها البيانات كما أنها تذكرنا بعدم تحديد مصادر المعلومات واقتصارها على أداء الطلبة المعياري. وعلى الرغم من إمكانية أفراد القيام ببحث إجرائي فإن تحليل البيانات المستمر وإتخاذ القرارات ينسجم مع فكرة قيام مجموعة بتحليل كميات أكبر من البيانات وإجراء تغييرات أكبر في مدارسهم وثقافاتها (Calhoun,1999).

وسنعرض في كل فصل من هذا الكتاب عدداً من الأدوات التي يمكن استخدامها في دورة البحث الإجرائي. وهناك أدوات أخرى كثيرة يمكن استعمالها في أي عام دراسي. ولكنك ستختار الأدوات التي ستستخدمها وفقاً للإجراءات التي يجب أن تتخذ. ويمكنك مشاهدة هذه الأدوات في الملحق بهذا الكتاب. فعلى سبيل المثال، تقدم مجموعة بالدرج أداة لتحليل الذات توفر فرصة لفرق العمل لتقييم جوانب القوة لديهم وتحديد الفرص الرئيسة للتحسين في كل جانب من الجوانب السبعة السابقة. ويمكنك مشاهدة هذه الأداة في الملحق– البحث الإجرائي– الأداة رقم (١).

وعلاوة على ذلك، توفر أداة البحث الإجرائي رقم (٢) إرشادات لتطوير صياغة الرسالة. فمن المهم أن ترتكز جهود بناء ثقافة التحصيل على رسالة معينة للمؤسسة. ونحن نتفق مع كريس برات (Chris Brat) أستاذ في قيادة السوق الإستراتيجية في جامعة ماك ماستر في هاملتون – كندا، الذي يقول "قد تكون رسالة المؤسسة من أدوات الإدارة المزرية إذا لم تنفذ بكفاءة وفعالية" (http://www.brs-inc.com/newsoo2.html): وتكمن مهمتنا بصفتنا قادة تربويين في تنفيذ رسالة المؤسسة بحكمة. ويتطلب ذلك أن يفهم الناس الرسالة وأن يدركوا أن هناك إجراءات وممارسات تُتخذ بحيث تعمل الرسالة على توجيه العمل اليومي للعاملين في المؤسسة.

وأخيراً، فإننا، في أداة البحث الإجرائي رقم (٣) نوصي بالبدء بإجراء تحليل لجوانب القوة والضعف والفرص المتاحة والمخاطر (SWOT Analysis). ومن الممكن أن تُعدّل هذه الخطة في المستقبل وتطورها بعد أن تتفاعل مع محتويات هذا الكتاب ومع مجتمع المدرسة التي تعمل فيها. ولكن من المهم أن تبدأ عملية فهم الحقيقة بأن لكل مؤسسة جوانب قوة وضعف وفرصاً متاحة ومخاطر. فإن هذا التحليل لهذه الجوانب سيوجه كثيراً من الأفعال وردود الأفعال التي ستقوم بها في عملية إنشاء ثقافة مدرسية إيجابية. وقد لاحظنا أنه من المفيد أن تتحدث مع الآخرين حول كل جانب من هذه الأمور وأن تجمع المعلومات حين الحصول عليها لأن ذلك يرسم لك صورة مشرقة للمدرسة. كما نقترح

بأن تحفظ هذه الأداة بشكل يُسهّل استعمالها وتطويرها في المستقبل وإطلاع الآخرين عليها. وسنوضح طريقة تحليل جوانب القوة والضعف والفرص المتاحة والمخاطر (SWOT Analysis) في الفصل الأخير من هذا الكتاب.

المبادئ التنظيمية لثقافة المدرسة

سنقدم في كل فصل عدداً من المبادئ التنظيمية التي تناسب موضوع الفصل. إننا نعتقد بأن هذه المبادئ "ضرورية" لتنفيذ محتوى كل فصل وتحديد المفاهيم الأساسية فيه. وفي هذا الفصل فقد طرحنا المبادئ الآتية:

١. تطوير رسالة المؤسسة ورؤيتها من قبل مجموعة ممثلة لأصحاب المصالح الحاليين.
٢. تحديد لغة وإجراءات وممارسات محددة وهادفة تُشعر الطلبة وذوي المصالح بالترحاب والراحة والقبول والأهمية.
٣. تحديد لغة وإجراء وممارسات محددة وهادفة لمساعدة الطلبة وأصحاب المصالح على تحديد التوقعات من كل ركن/عمود.
٤. تركيز على الجودة بما في ذلك تدريس الجودة وتفاعلاتها ودورة تحسين الجودة المستمرة.
٥. الاهتمام المستمر في إيجاد هيئة عاملة متحابة ذات كفاءة وقادرة على تنفيذ أنظمة لبناء ثقافة المدرسة.

الخلاصة

إن المدرسة الفاعلة تعمل على تحديد متطلبات رسالة المدرسة بدمج المنحى الأكاديمي في عملية بناء ثقافة المدرسة. تُعد ثقافة المدرسة أمراً مهماً في عمل التربويين إذا أردنا أن يكون تحصيل الطلبة على مستوى عال. وكما ذكرنا سابقاً فإن المعلمين عامل مهم وما يفعلونه أهم. أجل، لابد من تزويد المعلمين بمهارات التدريس وتمكينهم من فهم المادة التي يدرسونها. ولكن هناك شيئاً آخر نحتاج إليه وهو التنفيذ المنتظم للإجراءات

التي تبني ثقافة المدرسة بحيث يصبح الطلبة وذوو المصالح الآخرون في المؤسسة التربوية ثنائيي الثقافة. فثقافة المدرسة شيء لا يمكن تركه للصدفة، وليست شيئاً خارجاً عن سيطرتنا. فواجبنا أن نبني ثقافة إيجابية ومرنة وديناميكية. وبذلك نستطيع أن نساعد جميع الطلبة بما فيهم أمل وريني وإدي وستيفن وأنتونيو.

الفصل الثاني

الترحيب

تشرف نانسي على المعلمين المتدربين مما يتيح لها فرصة الإطلاع على المدارس. وفي إحدى الزيارات ذهبت نانسي إلى مدرسة لأول مرة تزورها. وبعد أن ضلت طريقها لعدة دقائق تمكنت من الوصول إلى المدرسة وفقاً لبرنامجها. ومع أن مكتب الاستقبال كان خالياً إلا أن موظفة الاستقبال الخارجي لم تعرها أي انتباه، ولم يرحب بها أحد. وقفت نانسي أمام امرأة كانت مشغولة ببعض أوراقها. وبعد دقائق رفعت تلك المرأة رأسها وقالت: "هل أنت بحاجة إلى شيء؟" عرّفت نانسي بنفسها وأبرزت بطاقتها الجامعية، ولكن الموظفة تجاهلت ذلك وأشارت بيدها إلى نانسي لتذهب إلى سجل الزائرين في الطرف الآخر في المكتب حيث يوقع الزائر اسمه هناك.

وكان السجل مفاجأة لنانسي حيث لاحظت أن عدد طلبة المدرسة المسجلين (٥٠٠) طالب ولكن قائمة الزوار قليلة جداً. ومع أن الوقت كان وقت الغداء تقريباً كانت نانسي هي أول زائر للمدرسة في ذلك اليوم. وبعد أن وقعت في السجل طلبت من الموظفة أن تدلها على غرفة الصف التي ستزورها وأبلغتها برقم الغرفة.

"اخرجي من هذا الباب واتجهي إلى اليمين" قالت الموظفة دون أن ترفع نظرها عن المكتب. "وستجدين الغرفة هناك". غادرت نانسي تلك الموظفة بعد تلك المقابلة الكئيبة.

وبالصدفة، كانت نانسي إحدى المشاركات في مؤتمر القيادات التربوية الذي عقد مساء ذلك اليوم في فندق ريتز كارلتون. ومع أنها ضلت الطريق مرة أخرى (لا تجيد معرفة الطرق) وصلت مكان الاجتماع قبل دقائق قليلة من بداية المؤتمر. وكان في استقبالها رجل مبتسم مسؤول عن توقيف السيارات. عرّف بنفسه وسألها عن اسمها وأين تريد أن تذهب. تركت سيارتها معه ودخلت الفندق. ولكن الدهشة غمرتها عندما استقبلها

الموظفون باسمها. ولم تكن تعرف أن الفندق يتبع هذه السياسة ليشعر الضيف بأهميته ومكانته. وعندما سألت عن مكان الاجتماع رافقها أحد الموظفين إلى مكان الاجتماع. وكانت كلما مرت على أي موظف في الفندق استقبلها بابتسامة وتحية، فشعرت بالترحيب والإستقبال الحار. وبذلك لم تشعر بعناء السفر. لقد أدركت من اللحظات الأولى أن تجربتها في ذلك الفندق ستكون مدهشة ذلك اليوم.

ركن الترحيب

هذه هي الأسئلة المتعلقة بهذا الركن: هل تحسن مدرستنا استقبال الزوار والترحيب بهم بحيث يشعر كل من يزورها بأنه في زيارة مدهشة؟ وببساطة، هل يشعر أصحاب المصالح في مدرستنا (الزوار والبائعون وأولياء الأمور والموظفون والطلبة) بالترحيب والاستقبال الجيد؟

ولابد من وجود إجابة واحدة بسيطة لهذه التساؤلات وهي "نعم. بالتأكيد". فإذا لم نستطع أن نوجد ثقافة الترحيب والاستقبال علينا أن نعيد النظر فيما نتوقعه من أصحاب المصالح لدينا. وإذا لم يشعر هؤلاء بالترحيب والإستقبال فكيف نتوقع منهم المشاركة والإهتمام في شؤون المدرسة؟

إننا ندرك أن شعور أصحاب المصالح بالولاء للمدرسة يعتمد على خبراتهم وتجاربهم في أثناء تعاملهم مع المدرسة. وما عليك إلا أن تفكر بزيارة نانسي إلى فندق ريتز لحضور ذلك المؤتمر. فقد تختار يوماً أن تعود إلى هذا الفندق لتعقد فيه نشاطاً آخر لأنها شعرت بالترحيب والاستقبال لدى زيارته أول مرة. فقد كانت زيارتها الأولى مهمة والتجربة التي مرت بها هي التي ستدفعها للعودة مرة أخرى.

وهناك مصطلح لدى المنظرين في هذا المجال وهو 'إقتصاد التجربة أو الخبرة'.

اقتصاد التجربة

يقول جو باين وجيمس جلمور (Joe Pine & James Gilmore, 2011) إن الاقتصاد الحالي يعتمد على الخبرة والتجربة بينما تمركزت الاقتصادات السابقة حول الزراعة

والصناعة والخدمة. ولكي تكون المؤسسات ناجحة هذه الأيام، يجب عليها أن تترك خبرات وتجارب لا تنسى لدى زبائنها لأن هذه الذكريات هي إنتاج هذه المؤسسات بالإضافة إلى منتجاتها المادية والخدمات التي تقدمها. وفي إطار اقتصاد التجربة، فإن الزبون يبني علاقة عاطفية مع المؤسسة. وكما هو الحال في جميع الأركان المذكورة في هذا الكتاب ينبغي لركن الترحيب والاستقبال أن يوجه عملية إتخاذ القرارات بشأن تجارب الناس وخبراتهم مع نظام المدرسة.

فبينما يبدو أن هذا الأنموذج نموذجٌ اقتصادي أو تجاري نفرضه على المدارس إلا أننا نعتقد بضرورة إقناع أصحاب المصالح في المدرسة لإنشاء علاقة ودية وعاطفية مع البيئة التي يتم فيها التعلم. ومن المهم أن ندرك أن جميع أفراد المؤسسة – ليس الطلبة وأولياء الأمور فحسب، بل المعلمون والإداريون أيضاً – جزء من هذا الارتباط العاطفي ويمكنهم خلق تجارب وخبرات إيجابية لا تنسى. وبعبارة أخرى، فإن التجربة أو الخبرة تشتمل على علاقات متبادلة. فلا يستطيع المعلمون توفير هذه التجربة للطلبة دون أن يشعروا بها هم أنفسهم. فلا يستطيع موظفو الإستقبال الترحيب بالزوار دون أن يغيروا ما بأنفسهم. وسيكون اقتصاد التجربة حياً وممارساً في المدارس ما دام الناس يشعرون بالترحيب والاستقبال.

اقتصاد التجربة ينتقل إلى المدارس

بعد أسبوع من زيارة نانسي للمدرسة والفندق، ذهبت لزيارة معلم متدرب آخر في مدرسة أخرى. دخلت إلى المدرسة فواجهت سكرتيرة وموظف إستقبال يجلسان على مكتب الاستقبال الذي يوجد عليه لافتة مكتوب عليها 'إستقبال'. وما أن دخلت نانسي رحّبَ بها الموظفان.

قالت الموظفة: 'هل نستطيع مساعدتك بشيء؟' وكان الهدف من ذلك إشعار نانسي بالإهتمام بزيارتها والإستعداد لمساعدتها. وبعد دقائق قليلة دخل طالب وقال 'مرحباً. أنا جيمز. أهلاً بك في مدرستنا'. ثم رحّب موظفو الاستقبال بهذا الطالب.

لاحظت نانسي أن الطالب استقبل بحرارة كما تم استقبالها. ثم عرّفت نانسي على نفسها وأبرزت بطاقتها الجامعية وسألت عن موقع غرفة الصف.

"شكراً يا دكتورة فري. هل تتفضلين بالتوقيع في سجل الزائرين؟' قالت إحدى الموظفات وهي تناولها قلماً للتوقيع. لاحظت نانسي أن السّجل مليء بالتوقيعات والملاحظات التي كتبها الزائرون وهذا يشبه ما شاهدته نانسي في سجل فنادق الضيافة التي توفر النوم ووجبة الإفطار. "نرجو أن تسجلي ملاحظاتك هنا قبل أن تغادرينا"، أضافت الموظفة قائلة.

قالت الموظفة الأخرى "وسأرافقك إلى غرفة الصف فقد يكون مكان الصف غير واضح".

وفي أثناء مرور نانسي إلى غرفة الصف بصحبة الموظفة، لاحظت العلاقات الطيبة بين الطلبة والموظفين والجو الودي اللطيف الذي كان سائدًا في أجواء المدرسة. وقام عدد كبير من الموظفين والطلبة بتحيتها كما فعل جيمز، وكان بعضهم يُعّرَف على نفسه ويستفسر عن زيارتها. دخلت نانسي غرفة الصف التي كانت متوجهة إليها وهي مفعمة بالسرور. وقد انعكست الذكريات الإيجابية التي حملتها عن المدرسة على زيارتها الصفية التي كانت إيجابية. وفي مساء ذلك اليوم، التقت نانسي بـ"ايان" وأخبرته عن تجربتها الرائعة في زيارتها لتلك المدرسة وعبرت عن احترامها وتقديرها لمن قابلتهم في المدرسة. "لقد شعرت بأنني في مؤسسة تربوية كأنها منتجع خمس نجوم، ليس من حيث الثراء والرفاهية، بل من حيث الجو الذي يسودها".

"علمّ الشخص صيد السمك": دور المعايير

تخيل لو أن كل موظف في المدرسة يشعر أن واجبه أن يُشعِر كل طالب وزائر وولي أمر بالأهمية والترحيب والاحترام. ونحن نعتقد بأنه ينبغي على مديري المدارس أن يكونوا قدوة في هذا المجال وعليهم أن يراقبوا سلوك الموظفين والطلبة ويدربوهم على مثل هذه السلوكات. كما إننا نعتقد أن باستطاعتنا تصميم أنظمة لتنمية هذه السلوكات وتطبيقها في مؤسساتنا. إن الترحيب هو الركن الذي نعتمد عليه في تنظيم تطوير هذه

الميزة الثقافية في مدارسنا. وسيكون أثرها على الطلبة هائلاً. فعندما يعيش الطلبة ثقافة الترحيب فإنهم سيطبقون هذا السلوك على الآخرين.

ولا ضير في تكرار ما ذكرناه سابقاً: تخيل لو أن كل موظف في المدرسة يشعر أن من واجبه أن يُشعر كل طالب وزائر وولي أمر بالأهمية والترحيب والاحترام. كيف سيكون أثر إضافة هذا الأمر إلى الوصف الوظيفي لكل شخص في المدرسة على ثقافة المدرسة وتحصيل الطلبة؟ هل سيزيد عدد أولياء الأمور الذين سيشاركوننا في رعاية المدرسة والعناية بها؟ وهل سيزيد عدد الزوار الذين سيتطور لديهم الاهتمام بإنشاء مثل هذه الثقافة في مدارسهم؟ وهل سيزيد عدد الطلبة الذين سيلتحقون بمدرستنا ويبنون علاقات ثقة معها ويزداد اهتمامهم بتعليم أنفسهم؟

التجربة تؤدي إلى الاختيار

هل سألت نفسك مرة لماذا يختار الناس مدرستك؟ هذا سؤال معقد لا يمكن الإجابة عنه بسهولة. يشتري بعض الناس بيوتاً في منطقة ما بسبب المدرسة. فالأسر التي واجهت معاناة كبيرة في إيجاد مدرسة مناسبة لأطفالها اضطرت للبحث عن بدائل كمؤسسات التعليم الإلكتروني والمدارس الخاصة والتعليم المنزلي. وهناك خيارات كثيرة اليوم أمام الأسر لاختيار مؤسسة لتعليم أبنائها. ومن العوامل التي زادت من هذه الخيارات: أماكن الجذب وتوفر وسائل النقل وسياسات تسجيل الطلبة في المناطق وبين المقاطعات والقوانين واللوائح وقسائم المساعدات والتعليم المنزلي.

ولكن الاختيار لا يتوقف هناك. ما مدى إلتزام الأسرة بتعليم أطفالها؟ ما حجم الجهود التي ستبذلها الأسرة في متابعة حضور أبنائها للمدرسة ومتابعة تحصيلهم فيها؟ وبالتأكيد فإن موارد المدرسة والأسر ومصادرها تحسن من هذه الاختيارات، وعلى العكس من ذلك فإن قرار إختيار مدرسة أو أخرى سيكون ضعيفاً في ضوء كثرة التحديات المالية والتربوية والإجراءات البيروقراطية. وفي النهاية، فإن أولياء الأمور سيتخذون القرار المناسب بشأن مدى إنخراطهم في المدرسة ودعمهم لها.

وفي النهاية يظل قرار اختيار المدرسة بيد الطالب. ويبدأ القرار بالنسبة لكثير من الطلبة عندما يستيقظون كل صباح ويقررون ما إذا كانوا سيذهبون إلى المدرسة أم لا. وتستمر عملية إتخاذ القرار عندما يختار الطلبة الذهاب إلى المدرسة والبقاء فيها بدلاً من التحول إلى البدائل العديدة التي لا تتطلب الذهاب إلى مدرسة والتي قد تجد تشجيعاً من الأقران وقبولاً من الطلبة أنفسهم.

وبغض النظر عن الإجراءات المتبعة في المدرسة يبقى للطلبة مجال للاختيار بعد وصولهم إلى المدرسة. فهم سيتخذون قراراتهم بشأن المكان الذي يفترض أن يكونوا فيه وفي الوقت المحدد. وسيمارسون هذا الاختيار مراراً وتكراراً خلال اليوم والأسبوع والسنة. وفي النهاية، يتخذ الطالب القرار المهم بشأن اندماجه وانسجامه في المدرسة أم لا، وبشأن مساهمته والبقاء فيها أم لا. وينبغي لنا أن ندرك أن قرار اختيار المدرسة يعكس اختيار الطلبة البقاء في المدرسة جسديًّا وإنفعاليًّا وعقليًّا. إن اختيار الطلبة وأسرهم لمدرسة ما يتأثر بالتجارب والخبرات اليومية التي توجدها البيئة الترحيبية والالتزام بالثبات اللذان يتكون منهما مجتمع المدرسة.

الحضور: الترحيب بالغائبين

لقد شرحنا فيما سبق أهمية البيئة الترحيبية ولكن الطلبة الذين يعانون من مشكلات مزمنة في الغياب عن المدرسة يفقدون فرصة العيش في الثقافة التي نسعى جادين لإيجادها. ولكي نعيد هؤلاء الطلبة إلى بيئة التعلم علينا أن نعيدهم إلى المدرسة أولاً وأن نتدخل لمعالجة الأمر إذا رفضوا ذلك. وفي الحقيقة فإن أسباب الغياب الدائم عن المدرسة كثيرة. فمنها ما يتعلق بالظروف الصحية للطالب والرعاية المقدمة له وأنظمة دعم الأسرة له. ولكن المدارس الملتزمة بثقافة الترحيب تلتزم أيضاً بإيجاد وسائل لإقناع الأسر والطلبة بأهمية الحضور إلى المدرسة والالتزام به. وتتضمن هذه الجهود ما يأتي:

- نشر قوائم الحضور والغياب بالنسب المئوية لكل صف في مكان معروف للجميع لكي يعرف مجتمع المدرسة مدى تحقق أهداف الحضور إلى المدرسة.

- إرسال بطاقة "نحن نفتقدك" بالبريد موقعة من المعلمين والإداريين إلى الطالب الذي يغيب بسبب المرض.
- إرسال مرشد إلى بيت كل طالب يزيد غيابه على خمسة أيام ليست بالضرورة متتالية.
- إبلاغ الشرطة أو الجهة المسؤولة عن حماية الأطفال عندما يزيد غياب الطالب على الحد المسموح وبدون إذن.
- تقدير الطلبة الذين لا يتغيبون عن المدرسة أبداً بإعطائهم شهادات تقدير أو جوائز.
- الإلتقاء أسبوعياً فردياً أو جماعياً مع ١٠٪ من الطلبة من ذوي نسب الغياب المرتفعة لمحاولة إقناعهم بالإلتزام بالحضور إلى المدرسة والمواظبة على ذلك.
- وضع أهداف لتطوير وتحسين المواظبة وفقاً لقاعدة بيانات تشبه أهداف تحسين التحصيل.
- إرسال رسائل شكر وتقدير للطلبة المتميزين في مواظبتهم على الحضور إلى المدرسة، وللطلبة الذين قاموا بتحسين نسبة الحضور.

يلعب الثبات دوراً محورياً في هذه الأساليب العلاجية لمشكلة الغياب. فما لم تبذل هذه الجهود يومياً ضمن أنظمة تشجع على الاستجابة فإن محاولة إرجاع هؤلاء الطلبة إلى المدرسة ستبوء بالفشل وستحطم أولئك الأشخاص المسؤولين عنها. وفي بيئة الترحيب يلعب كل شخص في المؤسسة دوراً في إيجاد ثقافة إيجابية.

هل نرحب بالبعض أم بالكل؟

قبل عدة سنوات، كان دوج (Doug) يعمل مستشاراً في مقاطعة طلب منها زيادة عدد طلبة التربية الخاصة في الصفوف العادية. وكان دوج يعمل مع مدرسة ذات مستوى عال من التحصيل ولكنها رفضت إجراء أي تغييرات. وكانت المدرسة أحياناً تطلب من طلبتها مرافقة الزوار لتعريفهم بالمدرسة. إلتقى دوج بمجموعة من هؤلاء الطلبة في مكتب

الاستقبال، فطلب منهم أن يصطحبوه إلى أهم الأشياء في مدرستهم. أخذوه أولاً إلى مكتب المديرة ثم إلى المكتبة. وكان المكانان دافئين ومريحين يزهوان بألوان مشرقة وإنارة جيدة. ثم سألهم عن "الطلبة الأذكياء"، فأخذوه إلى صفوف الموهوبين. فقالت إحدى الطالبات "لي صديقة في هذا الصف" وأشارت إلى باب الغرفة. إن معرفة شخص موهوب في هذه الصفوف شيء رائع جدًّا. همس دوج "أين الطلبة الأغبياء؟" فأخذوه إلى الجناح الخاص بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ثم سأل دوج "هل لكم أصدقاء من هؤلاء الطلبة؟"، "لا"، أجاب الطلبة. لم يقم أحد من إدارة المدرسة أبداً بتعليم الأطفال هذا الدرس، ولكنهم تعلموا من ملاحظة الهيكل التنظيمي للمدرسة أن هناك تقسيماً هرمياً للطلبة وفقاً لتحصيلهم، وأنه يجب تصنيف الأطفال حتى لو أدى ذلك إلى التفرقة والعزلة.

لقد كان استخدام دوج لكلمة "غبي" مقصوداً حيث أراد أن يعرف أنها من ثقافة المدرسة أم لا. ومما يهزّ مشاعر الكبار أن الأطفال كانوا يستعملون تلك الكلمة لوصف الناس والظروف والأفكار. إنها لغة الأطفال، وقد طرح دوج ذلك السؤال لمعرفة ما يدور في خلدهم. والأمر الذي كان واضحاً جدًّا أن السؤال لم يثر أي رد فعل عند الأطفال. وما كان لشيء أن يثلج صدر دوج بدرجة أكبر من شعور الطلبة بالارتباك أو الإهانة لطرح ذلك السؤال.

وفيما بعد، روى دوج ما حدث معه لفريق إدارة المدرسة، فبكت المديرة لدى سماعها لتلك القصة وتذكرت ماضيها وعلاقتها الشخصية. لقد تذكرت ما كان يروية لها أفراد أسرتها من الأفارقة الأمريكيين عن تجاربهم المدرسية في الجنوب العنصري في السنوات التي سبقت القرار التاريخي للمحكمة العليا الذي وضع نهاية لتلك الممارسة المهينة عام ١٩٥٤م. وقالت المديرة "في الحقيقة لا فرق في التمييز بسبب الكراهية أو الشعور الخاطئ بالرحمة – التفرقة ليست مساواة. لقد ذكرّنا أطفالنا بدرس كان علينا أن نتعلمه منذ عقود خلت". وفي خلال سنة واحدة التحق جميع الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة بالصفوف العادية في تلك المدرسة.

قلب هرم ماسلو للاحتياجات

لقد استخدمنا في هذا الفصل عدة نظريات تعود في أصلها إلى عالم التجارة والأعمال. ولكن النظريات النفسية والتربوية هي التي يرتكز عليها التعليم. وصف إبراهام ماسلو (Abraham Maslow) الدافعية باستخدام مفهوم أطلق عليه اسم هرم الاحتياجات (١٩٣٤م). وافترض ماسلو أن للناس سلسلة من الحاجات ابتداء من الحاجات المادية الفسيولوجية كالطعام والشراب والحاجة إلى الأمن والسلامة والصحة والأمان والحب والشعور بالانتماء، وهذه احتياجات تحققها الأسرة والصداقة. وبعد أن تتحقق هذه الاحتياجات يسعى الإنسان لتحقيق مستويات أعلى من الواقعية مثل الحاجة للتقدير التي تتحقق بالإنجاز والاحترام. ثم تأتي الحاجة العليا التي تتمثل في تحقيق الذات في حياة مبدعة.

لقد أسست المدارس لتحقيق الكثير من هذه الاحتياجات ولو نظرياً على الأقل. ومن الأمثلة على النشاطات التي تحقق تلك الحاجات: برامج وجبة الإفطار وفترات الإستراحة والجو الآمن في المدرسة. ولكن التربوي نورمان كنك (Norman Kunc) يشكك في إمكانية تحقيق المدارس لجميع هذه الإحتياجات لدى الطلبة(٢٠٠٠م). ويدعي كنك أن الأنظمة في كثير من المدارس تشترط التحصيل أو الإنجاز لتحقيق الانتماء. وبعبارة أخرى، إذا لم تنجز شيئاً لن تحقق العضوية والانتماء. وتكون النتيجة، على الرغم من أنها غير مقصودة، مكاناً يشير فيه الأطفال إلى مكان الأطفال "الأغبياء". وفي النهاية، فهم لا ينتمون وليسوا أعضاء كاملي العضوية في مجتمع المدرسة لأنهم لا ينجزون كغيرهم من الطلبة.

إن المجتمع الترحيبي في المدرسة يضمن مكاناً لكل عضو في المدرسة على نفس المائدة. وهذا يعني أن تسعى جاهدة لإيجاد فرص لتنفيذ وتوسيع الممارسات الشاملة حيث يشارك الطلبة الأسوياء وذوو الإعاقات في عملية التعلم في الصفوف على حد سواء. وبالمثل، فإن اختصاصي التربية العامة والخاصة يعملون ويتعلمون معاً. وغالباً ما يؤدي التمييز بين الأطفال إلى تفرقة موازية بين المدرسين. وفي البيئة المدرسية الترحيبية لا ينسحب

معلمو التربية الخاصة من دورات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات، كما أن المعلمين العاديين لا يشيرون إلى ذوي الاحتياجات الخاصة بقولهم "هؤلاء تلاميذكم".

يستحق الطلبة ذوو الإعاقات الدعم الذي يحتاجون إليه للإنجاز ونحن لا نشجع أبداً على سياسة "إدمج وتفاعل" في الممارسات الشاملة. وكما هو الحال في جميع جوانب المنهاج، ينبغي أن يكون الدمج هادفاً ومخططاً له. وهذا يعني توفير فرص لمعلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين للعمل والتخطيط معاً، والتأكيد على أن يهدف تطوير الإجراءات والعمليات إلى إيجاد وسائل إتصال مشتركة بين هؤلاء المعلمين تتجاوز مستوى التفاعل السطحي المباشر (Villa & Thousand, 2000). ويتضمن ذلك أيضاً التأكيد على ضرورة التطوير الكامل لأوجه الدعم المختلفة التي يتمتع بها ذوو الخطط التربوية الفردية. ونحن نصف ذلك بمثلث الدعم: الشخصي والمنهجي والتكنولوجي بحيث تتكامل هذه الجوانب الثلاثة معاً لتوفير تعليم يلبي إحتياجات الطالب (Fisher, Sax & Pumpian, 1999; Kennedy & Fisher, 2001).

الدعم الشخصي:

يهدف هذا النوع من الدعم إلى تزويد الطلبة بالموارد البشرية التي تمكنهم من المشاركة الكاملة في البيئة التعليمية والاجتماعية في المدرسة. ووفقاً لاحتياجات الطالب تتراوح هذه المساندة من توفير الدعم اللازم الكامل كتوفير معلم التربية الخاصة أو المساندة طيلة الوقت أو بشكل متقطع وفقاً لبرنامج محدد. وقد تتضمن هذه الأنظمة دعم الأقران رسمياًّ أو أوجه المساندة الطبيعية التي تحدث في غرفة الصف. وعلاوة على ذلك، فقد يسهم بعض الاختصاصيين الآخرين في تقديم الدعم للطلبة مثل اختصاصي النطق واللغة في الصفوف العامة.

الدعم المنهجي:

يتضمن هذا النوع من المساندة التعديلات والتغييرات التي تتطلبها عملية التعلم، وقد تشتمل هذه التعديلات على تغيير طرق وأساليب تقديم المعلومات لبعض الطلبة وعلى كيفية التأكد من إتقانهم للمحتوى. ومن الأمثلة على ذلك: تغيير حجم الواجبات

البيئية وتعديل الوقت المطلوب لإنجازها أو تغيير شكل الإمتحان من كتابي إلى شفهي أو تغيير المدخلات من سمعية إلى مرئية (مكتوبة) مثلاً. لقد قام مكتب برامج التربية الخاصة بإعداد أكثر من (١٠٠,٠٠٠)كتاب رقمي تُوفر مجاناً للطلبة ذوي الإعاقات. وللمزيد من المعلومات حول هذا البرنامج يمكنك زيارة الموقع: www.bookshare.org. تجرى التعديلات عادة للطلبة الذين يعانون من إعاقات عقلية حيث تعدل مادة التعليم جذرياً. فمثلاً يمكن تقليص المنهاج للتركيز على الجوانب الرئيسة أو إدخال أهداف خاصة لمثل هؤلاء الطلبة في أثناء اليوم المدرسي كأن نقيس مهارات طالب في الكيمياء عندما تسنح لنا الفرصة بذلك.

الدعم التكنولوجي:

يتمثل في الوسائل التي تعزز التواصل كاستعمال بعض الأدوات التكنولوجية الخاصة مثل أدوات التواصل المعينة والأدوات التي تسهل الحركة وأدوات ضبط التهجئة والمفردات والتسجيلات الصوتية على الهاتف الذكي التي تذكر الطالب بتسليم واجباته أو كتابة الواجب في المفكرة. وهناك أداة أخرى تسمى "القلم الذكي" تمكن الطالب من تدوين ملاحظات على ورق خاص وتسجيل ما يقوله المعلم. ويمكن إعادة الاستماع إليها في أي وقت عندما يلامس القلم الملاحظات المكتوبة مما يوفر للطالب معلومات مسموعة ومرئية في الوقت نفسه.

يوفر مثلث الدعم للمعلمين والطلبة والأسر مفردات مشتركة لتحقيق التكامل بين وسائل الدعم الضرورية لزيادة التفاعل والتواصل مع مجتمع المتعلمين. وقد لاحظنا أن هذا الإطار يمكن أن يكون فعالاً للطلبة الذين يكون مستوى أدائهم أقل من مستوى أداء أقرانهم، بمن فيهم طلبة اللغة الإنجليزية. ويعمل هذا الإطار على تعزيز التدريس ودعمه مما يجعلنا دائماً منفتحين ومستعدين لإجراء التغييرات الضرورية التي تحدث في أثناء السنة الدراسية وليس فقط خلال إجتماع الخطة التربوية الفردية. تشكل الرغبة في توفير الوقت للاستجابة عنصراً أساسياً في الثقافة الترحيبية.

"كيف أستطيع مساعدتك؟ لدي الوقت الكافي"

فازت مؤسسة "شارب للرعاية الصحية" وهي أكبر مؤسسة توظيف في سان ديغو بجائزة "بالدرج للتميز في الأداء" لأنها غيرت نوع الرعاية الصحية التي تقدمها. إن المؤسسة لا تفوز بجائزة بالدرج لإنجازاتها الهائلة بل لأنها تثبت أن نظامها يقدم باستمرار خبرات وتجارب رائعة للمستفيدين منه. لقد تأثرت ممارساتنا وتفكيرنا بهذا الأداء تأثيراً كبيراً. مَنْ الذي يستقبل زوار المدرسة عندما يدخلون حرمها؟ هل يشعرون بالأهمية والترحيب؟ إذا لم يكن الأمر كذلك، فقد حان الوقت لإعادة النظر في بعض الأنظمة التي يجب أن تطبق لتحقيق هذا الركن في المدرسة.

نحن وهُمْ

لقد أصبح من الواضح لنا من هذا الركن ومنهجنا في بناء ثقافة ترتكز على الطالب أننا نؤمن بضرورة إعادة النظر في التفاعلات والعلاقات الناجمة عنها والتي يعتقد بأنها مثالية في المدارس.

إننا نحاول عن قصد إعادة تعريف العلاقة بين الراشد والراشد، والراشد والطالب، والطالب والطالب. إن مسؤوليات الإداريين تختلف عن مسؤوليات المدرسين والموظفين الآخرين ولكن الجميع يشتركون في مسؤولية إدارة مدرسة متميزة. فعندما يتحدث المعلمون عن الإداريين بقولهم "هم" بدلاً من الإشارة إليهم كشركاء فإن الحدود بينهم تحول دون الانتقال التعاوني السلس للأفكار وتطوير المناهج والمساءلة. وعندما نقف جميعاً معاً كل صباح ونعيد النظر في رسالة مدرستنا بالاحتفال بنجاحنا معاً والتركيز على الطلبة فإننا سنعزز مواردنا والأحداث التي ينبغي لنا جميعاً أن نعلم بها، وبالتالي فإننا نعزز التفاعل المتبادل بيننا. إننا ننشر الاحترام والثقة المتبادلين بيننا عندما يتطوع أحد الراشدين في أي وقت بدعم شخص آخر ومساندته. نحن نقضي وقتاً أطول في قول "نحن" كفريق بدلاً من التحدث عمن هو المدير أو عن العاملين في الميدان.

تسعى المدارس الفاعلة إلى إلغاء العلاقة بين "نحن" مقابل "هُمْ" بين الراشدين والتلاميذ. وبالتأكيد فإن المسؤوليات المهنية وأخلاق كل شخص رائد غير خاضعة للنقاش، ولكن حقيقة كوننا بشراً ولدينا اهتمام مشترك في التعليم والتعلّم والنجاح تؤدي إلى شعور متبادل من المساءلة بين الراشدين في المدرسة وتناول الطعام مع الطلبة والاستعداد لتقديم المساعدة الخاصة لهم بالتدريس والتقوية والإرشاد والتحدث والضحك معهم يقلل الحاجة إلى تعريف العلاقة بالسلطة والقوة فقط.

إننا نتوقع من اهتمامنا بالعلاقة بين الراشد والراشد، وبين الراشد والطالب على أساس المصلحة المشتركة والاحترام والمساءلة المتبادلة أن يشكل أنموذجاً يحتذي به الطلبة في التعامل مع بعضهم بعضاً. يشعر الناس بالترحيب والقبول عندما تتحول "هم" إلى "نحن" وعندما يدرك كل واحد قيمة التعاون والتفاعل معاً في عملية التعلم والتعليم.

تعزيز ثقافة الترحيب بالدورات الخدمية

يعتقد جون دي جولياس (٢٠٠٨م) الخبير فيما يسميه الخبرات والتجارب الصفية العالمية أن الخدمة في أمريكا لم تصل إلى مستوى أسوأ مما هي عليه الآن، ومع ذلك فإن إقتصاد التجربة يشير إلى أن الخدمة هي التي تحدد مدى المنافسة. ونعتقد أن دي جولياس قد يصل إلى الإستنتاج نفسه بشأن الخدمة في مدارسنا، أي أنها ليست على مستوى عالمي وحينئذ فإنها ستزيد من تنافسنا على الخطر.

وكانت فكرته في إيجاد "خدمة سرية خلف الكواليس" هي الفكرة التي اعتمد عليها فندق ريتز كارلتون عندما استقبل الموظفون نانسي في زيارتها للفندق. "يُعرّف دي جولياس الخدمة السرية بأنها تنفيذ الأنظمة المخفية التي تمكن موظفينا من التفوق على توقعات زبائننا وإشعارهم بالترحيب والراحة والأهمية والقبول"(٢٠٠٣م:١ -٢). ولك أن تتخيل كيف سيكون شعور أصحاب المصالح لدينا عندما يدركون أن المدرسة قد تفوقت على توقعاتهم بالترحيب والراحة والأهمية والقبول في كل مرة يزورون فيها المدرسة. هل يتوقع معلم بيئة أفضل للتعلّم والإنجاز من هذه البيئة؟

يعتمد ركن الترحيب على قدرة مدير المدرسة على إيجاد أنظمة تعزز السلوك المؤسسي وتحفز كل موظف للإسهام الحقيقي في تطبيق هذا الركن.

يقترح دي جولياس في حديثه عن إيجاد خبرات لا تنسى تطبيق أنظمة الخدمة السرية ضرورة وجود دورة خدمية متفق عليها لكل خدمة تقدمها المدرسة. تتطلب كل دورة فهماً وتنفيذاً لسلوكات الموظفين التي تتراوح بين كونها عامة إلى كونها مبادئ تنظيمية. وصمم دي جولياس دورة للزبون ابتداء من الاتصال الأولي ومروراً بالزيارة الأولى وانتهاء بالزيارة الثانية، وقدم للموظفين نشاطات وإجراءات يتبعونها في كل خطوة لزيادة عدد الزيارات. وأكد جولياس أن بعض هذه الإجراءات مشترك بين الخدمات المختلفة وبعضها خاص بكل خدمة بحيث تلبي الاحتياجات الخاصة لكل زائر.

وكما هو الحال في دورة دي جولياس الخدمية فإننا نعتقد أن كل زائر للمدرسة يأتي إليها بأفكار معينة وأن قدرتنا على استقباله والترحيب به وتلبية حاجاته في إطار رسالتنا تتطلب دورة الخدمة نفسها من حيث الإجراءات والإبداع الفردي واللمسة الإنسانية والمبادئ التنظيمية التي تجعل المؤسسات الأخرى ناجحة. يقيس دي جولياس فاعلية هذه الأنظمة من حيث تكرار عدد الزيارات التي ينبغي للتربويين متابعة دورتها بهدف إيجاد وإدامة مشاركة الطلبة وتفاعلهم. وبعبارة أخرى، نريد أنظمة مدرسية تعزز احتمال مجيء الطلبة إلى المدرسة يوماً بعد يوم متوقعين التمتع بخبرة تعلمية رائعة، وأنظمة تجعل كل زائر أو ولي أمر أو بائع يدرك أن هذه المدرسة تعيش رسالتها وترحب بالحوار المنتج والمشاركة الفاعلة لأصحاب المصالح فيها.

المبادئ التنظيمية

لابد لنا في محاولتنا إيجاد ثقافة الترحيب من أن نحدد إجرائياً عدداً من المبادئ التنظيمية من خلال الدورات الخدمية. وسنقدم في البداية المبادئ التي ثبتت لنا فعاليتها. وبالطبع، ينبغي لكل مدرسة أن تكيف هذه المبادئ وتطور أخرى وفقاً لحاجاتها:

١. حيّ كل شخص بابتسامة وانظر إليه.

٢. كن حاضراً وبادر في الحديث بشكل شخصي.
٣. وفي أثناء تفاعلك مع ذلك الشخص اسأله عن الأمور الجيدة وعن الأمور التي يعتقد أنها بحاجة إلى تغيير.
٤. فكر بالعلاقات التي ترتكز على الاحترام والمساءلة المتبادلة بدلاً من التفكير بمن "نحن" ومن "هم".
٥. كن ذا عقلية منفتحة وافهم ما يريده الآخر وقدم تفسيراً لكل تأخير أو تأجيل.
٦. رافق الناس إلى الأماكن التي لا يعرفونها في المدرسة (لا تعط إرشادات فقط).
٧. قل "شكراً" حيثما تطلب الأمر.
٨. قدم للزائر معلومات شفهية وكتابية للمتابعة في ضوء حاجته لها.
٩. اطلب من بعض الموظفين التواجد في أماكن يرتادها الطلبة لا لإرشادهم، ولكن لتقديم أنموذج يوضح لهم كيف نحيي الناس ونتفاعل معهم.
١٠. عَلمّ الموظفين كيف يتقبلون الآخرين ويحترمونهم ويتعاملون معهم بلطف وتسامح، وكن قدوة لهم.

تعمل هذه المبادئ التنظيمية على توجيه تفاعلاتنا مع الزملاء والزوار والطلبة. وعلاوة على ذلك، فإننا نعتبرها مهارات أساسية يتعلمها الطلبة ليتواصلوا مع بعضهم بعضاً ومع الراشدين داخل الحرم المدرسي وخارجه بفعالية أكبر. تعد هذه المبادئ مهمة في إعداد الطلبة للحياة الجامعية والحياة المهنية لأنها تعزز مهارات تواصلهم مع مجموعة كبيرة من الناس مما يؤدي إلى نتائج مثمرة.

تفعيل المبادئ في الدورات الخدمية

كثيراً ما نشعر بالدهشة، في أثناء عملنا في المدارس، إزاء الممارسات الإبداعية للأفراد الذين يرفعون نوعية الخبرات للطلبة والمعلمين والأسر في مدارسهم. إننا نعتقد أن تلك "فكرة جيدة!" ولكنك ستنسى هذه الممارسة في المرة القادمة عندما تتكرر الفرصة. أو ينبغي لنا أن نعتمد على إجراء يتكرر سنة بعد سنة، إجراء فاعل حقاً، ولكنك سرعان ما

تكتشف أن صاحب هذا الإجراء لم يعد موجوداً، وبالتالي يختفي الإجراء أيضاً. ولسوء الحظ، تعتمد مدارس كثيرة على ابتكارات فردية سرعان ما تختفي بسبب تغيير الموظفين، أو تبقى تلك الابتكارات مهجورة لعدم وجود آلية لتوسيع استخدامها. ولذلك تهدف الدورات الخدمية في التعليم إلى تدوين ذاكرة المؤسسة بالإفادة من الممارسات المبدعة وتطوير هذه المهارات عند الآخرين. وعلاوة على ذلك، فإن هذا التدوين يوفر للمدرسة آلية لتدريب أعضاء جدد من مجتمع المدرسة وتوجيههم إلى ثقافة الإنجاز التي تطورت عبر سنين طويلة. وهذه هي دورات خدمية تستطيع جميع المدارس استخدامها في إيجاد ثقافة وبيئة الترحيب.

الإجراءات الترحيبية بالطلبة الجدد

تستقبل المدارس كل سنة عدداً من الطلبة الجدد وأسرهم. ويكون بعض هؤلاء الطلبة قد تخرج من مدرسة أخرى، ويأتي آخرون من مناطق جغرافية مختلفة. وبتطوير دورات خدمية حول الترحيب بالطلبة الجدد وأسرهم إلى بيئة المدرسة يمكنك أن تكون الانطباع الأول. وهذه الدورات مهمة وبخاصة للطلبة الجدد الذين يلتحقون بالمدرسة في أثناء العام الدراسي، ولاسيما أنهم لم يحضروا عملية بناء الثقافة التي تحدث في الشهر الأول من العام الدراسي. وفيما يأتي بعض الأفكار الأساسية التي ينبغي أن تطبق في استقبال الطلبة الجدد وأسرهم:

- استقطاب الطلبة وأسرهم للمستقبل.
- استفسار المدرسة عنهم بالهاتف أو البريد الإلكتروني أو الزيارة الشخصية.
- إقامة جولات تعريفية قبل التسجيل في المدرسة.
- إجراءات طلب الالتحاق والتسجيل.
- التواصل مع الطلبة المسجلين للمتابعة.

فعلى سبيل المثال، ترسل مدرسة هاريت توبمان المتوسطة بطاقة ترحيبية لكل طالب مسجل في الصف السادس وأخرى لكل طالب سيلتحق بالصفين السابع والثامن. وتوجه هذه البطاقات للطالب نفسه لترحب به في المدرسة. وتعبر كل بطاقة عن غبطة

المدرسة وسرورها بانضمام الطالب إلى مجتمع المدرسة. هناك مدارس كثيرة تطبق هذه الفكرة، ولكن موظفي مدرسة توبمان ينفذونها ويرفعون مستواها بالشكل الآتي. تقول المديرة أرليت جاكسون إن"كل بطاقة تكتب باليد ولدينا بطاقات جاهزة يظهر عليها شعار المدرسة لهذا الغرض ثم يكتب المعلمون رسالة قصيرة على كل بطاقة ويوقعونها. وبذلك يستلم كل طالب جديد بطاقة خاصة من شخص معين في المدرسة".

وأضافت المديرة قائلة: "إننا نرسل هذه البطاقات بالبريد قبل أسبوعين من بداية المدرسة عندما يبدأ الطلبة بإبداء الانزعاج نحو الالتحاق بالمدرسة الجديدة. وكل عام نسمع من الطلبة عبارات الشكر والتقدير على إرسال تلك البطاقات لهم شخصيًّا. وليست البطاقة مجرد أنموذج يحمل عنوان المدرسة. وستشعر بالدهشة عندما تعرف أن هؤلاء الأطفال نادراً ما يستلمون رسائل خاصة بهم." وقالت ضاحكة "ولكننا بذلك نتأكد أن كل طالب قد حضر إلى المدرسة وقد قام أحد العاملين في المدرسة بالاتصال به شخصيًّا". وهذا مجرد جزء واحد من الدورة الخدمية للترحيب بالطلبة الجدد. وبذلك نجحت هذه المدرسة المتوسطة في ترسيخ انطباع دائم لدى الطلبة.

الإجراءات الترحيبية لتأسيس ثقافة مدرسية

إن إنشاء ثقافة مدرسية لا يمكن أن يتم في اجتماع واحد أو زيارة ميدانية أو نشاط صفي بسيط. ولكن بناء الثقافة المدرسية عملية حية لابد من رعايتها باستمرار. وعلى الرغم من ذلك كله فهذا هو الهدف من هذا الكتاب. ومن الضروري أن تمتلك المدرسة آليات للترحيب بالطلبة ودمجهم في ثقافة المدرسة. فمثلاً يريد العاملون في مدرسة جريت أوكس الابتدائية من جميع طلبة المدرسة أن يدركوا أن المساعدة متوافرة للجميع في أي ظرف عادي أو غير عادي. فمنذ اليوم الأول في الدراسة يقوم فريق من طلبة الصف الخامس بارتداء قمصان حمراء كتب عليها (SOS) التي تعني "الطلبة في الموقع" بالتواجد في مدخل المدرسة قبل نصف ساعة من بداية الدروس. وواجبهم الأساسي هو إرشاد الطلبة والأسر إلى الأماكن التي يريدونها في المدرسة وحيث يجدون المزيد من المساعدة من مكتب

الاستقبال والعيادة الصحية ومكتب الإرشاد والتوجيه. ويشهد لهم بذلك مساعد المديرة روبرتو أوتز الذي يقول "لقد قدموا مساعدة كبيرة. لقد شاهدت أمهات وآباء يطلبون المساعدة من هؤلاء الطلبة قبل التوجه إلى مكتب الاستقبال لثقتهم بقدرات هؤلاء الأطفال لتقديم العون المناسب لهم." وتتضمن وثيقة الخدمة لإنشاء ثقافة ترحيبية ما يأتي:

- الترحيب الجماعي بالطلبة لدى دخولهم بناية المدرسة.
- التعريف بمرافق المدرسة.
- التعرف على الموظفين والمصادر المتاحة.
- تهيئة الفرصة للطلبة للتعرف على أقرانهم ومدرسيهم.
- تهيئة الفرصة للطلبة للتعريف بأنفسهم لأقرانهم ومدرسيهم.
- فرصة لإيجاد علاقات ودية بين الطلبة من المستويات المختلفة.
- كيفية طلب المساعدة في المدرسة.

لقد بذلنا جهداً كبيراً ووقتاً طويلاً، في كلية العلوم الصحية المتوسطة، لشرح أهمية هذه الدورة الخدمية. يبدأ العام الدراسي في هذه الكلية يوم الثلاثاء الذي يلي يوم العمال، ولذلك يكون الأسبوع الأول أربعة أيام فقط. وبخلاف معظم المدارس، فإننا نكرس هذا الأسبوع لتعريف جميع طلبة المدرسة بثقافة هذه المؤسسة. ففي الأيام الثلاثة الأولى يعمل الطلبة في مجموعات مؤقتة مع أقرانهم للتعرف على أركان رسالة المدرسة. ثم يلتقي الطلبة بمجموعات أخرى من مستويات مختلفة للتحاور حول موضوعات ذات علاقة برسالة المدرسة. وفي اليوم الرابع، يذهب جميع طلبة المدرسة في زيارة ميدانية إلى منتزه قريب لمشاهدة سلسلة من النشاطات التي تدربهم على العمل بروح الفريق، وفي نهاية اليوم يتناولون طعام الغداء من اللحم المشوي. وهناك عدد آخر من الممارسات الإجرائية التي يتعلمها الطلبة في هذا اليوم.

وفي كل عام نركز على ركن جديد من أركان رسالة المدرسة، ليتدرب الطلبة على تنفيذه. فعلى سبيل المثال، حدثت قبل عدة سنوات عملية إرهاب افتراضي خلال

الصيف. فقد نشر شخص ما صورة مشوهة لطالبة معينة في أحد مواقع التواصل الاجتماعي وطلب من آخرين كتابة تعليقات سيئة ومهينة حول هذه الصورة دون كتابة أسمائهم، ولم يكن لدى إدارة المدرسة علم بذلك. ولكن قام عدة طلاب بالاتصال بالمدير "دوج" لتحذيره ووضع نهاية لهذا العمل. (ولحسن الحظ فإن الطالبة المستهدفة لم تعلم بذلك أيضاً). فقام دوج بالاتصال بالمسؤولين عن الموقع وطلب منهم حذف تلك الصورة، وتم ذلك خلال (٢٤) ساعة. وعلى الرغم من ذلك فقد وقع الضرر على مجتمع المدرسة. وفي بداية العام التي صادفت بعد عدة أسابيع من ذلك الحدث، كان الركن الذي تم التركيز عليه هو "لا ضرر ولا ضرار" (وهذا ما سنوضحه في الفصل الثالث). وتعلم الطلاب عن الاعتداء الافتراضي وما يلحقه من ضرر في مجتمع المدرسة وبخاصة إذا تعرض أحد أفراده إلى معاملة مهينة. ومن الجدير بالذكر أن المناقشات والمواضيع التي أثيرت في هذا الأسبوع شكلت محوراً لعمل مستمر طيلة العام.

الإجراءات الترحيبية للصفوف

يجب أن تنتشر ثقافة الترحيب يوماً بعد يوم بحيث تكون واضحة في منتصف شهر شباط (فبراير) كما كانت واضحة في بداية شهر أيلول (سبتمبر). وهذا يعني إنشاء دورات خدمية في النشاطات والأعمال الأكاديمية وأخرى حولها. وهذا يشتمل على استعمال المعلمين لعبارات "من فضلك" و"شكراً" عندما يقدمون إرشادات لأي شخص، كما يتضمن أيضاً ابتداء كل درس بتحية حارة وهكذا. وتحتوي دورة الخدمة للترحيب بالصف الإجراءات الآتية:

- إجراءات ما قبل ابتداء الدرس.
- إجراءات مع بداية الدرس.
- إجراءات في أثناء التدريس.
- إجراءات عند انتهاء الدرس.
- إجراءات في أثناء الفترات الانتقالية.

ولسوء الحظ لا يعير كثير من المدارس اهتماماً كافياً للإداريين والموظفين الآخرين الذين لا علاقة لهم بالتدريس عندما نتحدث عن عملية التدريس. وهذا ينطبق على العاملين في المكاتب. ولكن إدارة مدرسة ماديون الثانوية قررت أن تجعل جميع موظفيها مستعدين لخدمة الطلبة طيلة اليوم الدراسي. فقد التزم جميع هؤلاء العاملين بالتواجد مع الطلبة في أماكن تجمعهم. ولذلك يخرج هؤلاء الموظفون من مكاتبهم ليشاركوا الطلبة في الفترة الصباحية قبل المدرسة وفي فترات الاستراحة وفترات تناول الغداء وفترات الانصراف من المدرسة. ويسمي مارلون روبنسون، المنسق الفني للمدرسة، هذه الفترات "بالأوقات الرئيسة". وأضاف قائلاً: "أحياناً أنسى المواعيد، وأحياناً أتكئ على باب مكتبي وأقول الأماكن، وكل واحد". ولكن ضغط العمل أحياناً يحول دون تواجد الموظف في مكان ما وفي وقت محدد، ولكن العادة السائدة هي تواجد الموظفين دائماً، ويقول المدير أرثر جنزبيرغ: "ليس المقصود من تواجد الموظفين الإشراف على الطلبة، ولكن من المدهش أن نرى كثيراً من الطلبة يبادرون بالتحدث مع الموظفين في أمور شتى؛ وقد تكون هذه العلاقات الصغيرة حبل النجاة لطالب في مأزق". إن إشعار الطلبة بالترحيب والقبول كل يوم يمكّن المدرسة من الحصول على مصادر أوسع لدعم الجميع.

إجراءات الترحيب للأسر

تلتقي الأسر طيلة العام بالعاملين في المدرسة لأسباب متنوعة. وبنفس الدرجة من الثبات التي نتوقعها في التعامل مع مؤسسات كبيرة، فإن الأسر تتوقع منا المعاملة نفسها. فبينما ننظر إلى المدرسة كصفوف وأنظمة، تتفاعل الأسر مع المدرسة خلال سنوات عديدة وتنظر الأسر للمدرسة وكأنها خبرة أو تجربة واحدة. وعلى الرغم من ذلك، فقد تصف أسرة المدرسة من خلال خبرة أو تجربة سلبية واحدة. "وهؤلاء الأسر لا يتصلون بالمدرسة مرة أخرى"، وعلى الرغم من أن المشكلة قد تكون مع معلم واحد فقط منذ سنوات مضت. إن الدورة الخدمية التي توضح لنا كيفية التعامل مع الأسر تساعدنا في تحقيق الثبات والإتساق لهذه العملية المهمة.

- التحية.

- التوجيه.
- في أثناء الانتظار.
- بداية الاجتماعات.
- اختتام الاجتماعات.
- حين الانصراف.
- متابعة الاجتماعات بالاتصال الشفهي أو الكتابي.

إن قسم التربية الخاصة في مدرسة توبمان المتوسطة مكان مزدحم. فمع وجود حوالي (١٥٠) طالباً من ذوي الإعاقات في المدرسة تكون الاجتماعات لتنظيم الخطة التعليمية الفردية كثيرة جداً. ولكن اختصاصي التربية الخاصة ملتزمون بإشعار أسر هؤلاء الأطفال بالترحيب والقبول والأهمية في مدرستهم. تقول مديرة التربية الخاصة، جيسي يي (Jessie Yee)، "بعد كل اجتماع يكتب معلم التربية الخاصة ملاحظة شكر لأفراد الأسرة يشكرهم فيها على حضورهم، لأنهم عادة يقدمون لنا بعض الملاحظات التي تساعدنا في تطوير نظام جيد لمساعدة طفلهم. لقد وصلتنا هذه الفكرة من بطاقات الترحيب التي نرسلها لكل طالب جديد كل عام". واضافت "عندما لاحظنا الأثر الإيجابي لتلك البطاقات على الطلبة، اجتمعنا وقررنا إتباع نفس الطريقة مع الأسر".

إجراءات الترحيب بالزوار

ينتقل الزوار بين مرافق المدرسة طيلة اليوم الدراسي. ويأتي بعضهم لمساعدة المعلمين كما فعلت نانسي في إشرافها على المعلمين المتدربين. ويكون بعضهم من البائعين المتجولين أو من عمال الصيانة أو من المهتمين بالتعرف على المدرسة في المجتمع. وسواء أكانت الزيارة مبرمجة أم غير مبرمجة، يتوقع الزائر عادة أن يلقى الترحيب والقبول والمساعدة. كما يأتي بعض الزائرين لحضور بعض الاجتماعات وهم أيضاً يتوقعون الترحيب والاستقبال. وفيما يلي مثال لدورة الخدمة التي تقدم للزائرين:

- التحية.

- التوجيه.
- في أثناء الانتظار.
- ابتداء الاجتماع.
- اختتام الاجتماع.
- حين الانصراف.
- متابعة الاجتماع بالاتصال الشفهي أو الكتابي.

يأتي الزوار إلى مدرسة جريت ليكس (Great lakes) الابتدائية لمشاهدة الممارسات التربوية في المدرسة. فقبل عدة سنوات، بدأت المدرسة بعرض لافتة ترحيبية على حامل خاص في مكتب الاستقبال الرئيس حيث يكتب عليها اسم الزائر وتاريخ الزيارة. تقول سكرتيرة المدرسة الكساندريا ميلر "يشعر الزائر بالابتهاج عندما يدخل المكتب ويرى اسمه على لافتة الإستقبال، ويشعر بأن زيارته كانت منتظرة. وهذا يسهل عملية توجيه الزائر إلى مكان زيارته، ويشعره بالاعتزاز بمقابلة من يريد وإلى أين سيذهبون". ويقول الزائر أحياناً أن الطلبة كانوا يعرفونه. فقد قال ريموند توماس، أحد طلبة الصف الرابع، "أحب أن انظر إلى داخل المكتب كل صباح لأرى أسماء الزائرين حتى أرحب بهم عندما أقابلهم. إنهم يشعرون بالدهشة عندما نذكر أسماءهم. ولذلك يسألوننا "كيف عرفتم ذلك؟" فأخبرهم ضاحكاً بأني "أعلم..! ".

أدوات البحث الإجرائي لتقييم ثقافة الترحيب

انظر حول مدرستك نظرة متأملة ولاحظ التفاعلات التي تحدث وقرر من الذي يرحب به ويستقبل جيداً ومن لا يرحب به. وفي أثناء هذه النظرة التأملية هل تشعر أن اقتصاد الخبرة أو التجربة فعال ويجتذب جميع أصحاب المصالح في مدرستك؟ وخلال ذلك فكر بطرق لتحسين الترحيب والخدمة والمشاركة بإعادة النظر فيها واستخدامها في الدورات الخدمية المتعلقة ببناء ثقافة ركن الترحيب. تستخدم كل مدرسة ذكرت في هذا الفصل البحث الإجرائي لتقييم عملياتها ورفع مستوى ممارساتها. وهذه أمور مهمة

للتأكد من استمرار الخبرات والتجارب الترحيبية لمجتمع المدرسة على مدار السنة. وفيما يلي بعض الأدوات التي نوصي بها للبدء في تقييم مدى تطور هذا الجانب من ثقافة مدرستك.

المتسوق السري

ما زالت هذه الطريقة تستخدم منذ سنين لتقييم الخدمات المقدمة للزبائن، وهي تستخدم اليوم لتقييم ممارسات المؤسسات غير الربحية والمؤسسات القائمة على تقديم الخدمات كدور العبادة وعيادات الرعاية الصحية ووكالات تقديم الخدمات الاجتماعية. اطلب من أحد الزملاء غير المعروفين في المدرسة أن يراجع مكتب الاستقبال كزائر. فقد يمثل هذا الشخص دور أحد أفراد أسرة يريد تسجيل طالب جديد. ويعتمد دوره على ما تريد أن تقيمه في الدورة الخدمية، وقد يمثل دور بائع أيضاً. وباستخدام الدورة الخدمية كقائمة للرصد والتقييم، يستطيع الزبون السري تحديد أي من العمليات قد تم تنفيذه، وتحديد الجوانب التي تحتاج تحسين. وتعد أداة البحث الإجرائي رقم (٤) عينة لتقييم المستوق الخفي الذي يقوم بتسجيل طالب جديد.

إجراء دراسة مسحية لأولياء الأمور

تعد أداة البحث الإجرائي رقم (٥) عينة لدراسة مسحية يمكن استخدامها لجمع بيانات من أفراد الأسر بشأن تجربتهم مع المدرسة. ونحن مهتمون بشكل خاص بوجهات نظر أفراد الأسر بشأن طريقة تعامل المدرسة معهم في أثناء زياراتهم للمدرسة وكيفية تواصل المدرسة معهم وبأي طريقة يتم هذا التواصل. وكما هو الحال في أدوات البحث الإجرائي الأخرى المذكوره في هذا الكتاب فإن استخدام دورة البحث الإجرائي يعني قيامك بتجميع البيانات من الدراسة المسحية لتحديد المزايا والعيوب. ثم يصبح بوسعك إضافتها إلى تحليل جوانب القوة والضعف والفرص والمخاطر (SWOT Analysis) (أداة البحث الإجرائي رقم ٣)، كما يمكن استخدام تلك البيانات في تحديد احتياجات التطوير المهني والتدخلات العلاجية اللازمة. فعلى سبيل المثال، إذا أشارت بيانات الدراسة المسحية

إلى أنه ليس من السهل التحدث مع الإداريين، ينبغي لك أن تفكر بما يعنيه ذلك وأن تتخذ إجراءً لتغيير ذلك الجانب من ثقافة المدرسة الترحيبية. وبالطبع لابد من جمع بيانات أخرى عقب هذا الإجراء لتقرر مدى تأثير ذلك التغيير. ويتوقع أن تشير البيانات التي ستجمع في المرة الثانية إلى جوانب أخرى تتطلب التفكير فيها وإتخاذ الإجراء المناسب بشأنها.

مجموعات التركيز الطلابية

تتمثل أداة البحث الإجرائي رقم (٦) في مجموعة التركيز الطلابية، وهي أداة مهمة لجمع آراء وانطباعات مجموعة من الناس بشأن الجوانب النوعية لخدمة معينة. وكثيراً ما تستخدم هذه الأداة في عملية التسويق لجمع الانطباعات عن أحد المنتجات. فلعلك شاركت يوماً في مثل هذه الاستطلاعات في أثناء وجودك في مركز تجاري. ومن المهم أن نلاحظ أن مجموعات التركيز تشكل بعناية بحيث تشمل نطاقًا واسعًا من المستهلكين. ولذلك لابد من تشكيل مجموعة التركيز الطلابية بحيث يمثل أفرادها خبرات وتجارب متنوعه. ولكي تقيم نوعية ثقافة الترحيب في مدرستك تأكد أن مجموعة التركيز تشتمل على طلاب قدامى وآخرين جدد. وعلاوة على ذلك، تأكد أن المجموعات الطلابية لا تمثل فئة أو مستوى واحد من الطلبة كأن يكون أفرادها من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع الذين لم يقع بينهم وبين المدرسة أي نزاع أو خلاف. ولأن المشاركين في الدراسة المسحية يميلون للتحيز مع المقابل بحيث يُسمعونه ما يريد لابد من وجود طرف ثالث أو مقابل آخر في مثل هذه المقابلات. ومن الضروري أن تتأكد ألاّ تكون أسئلة المقابلة موحية بإتجاه معين للإجابة. وتمثل أداة البحث الإجرائي رقم (٧) أنموذج مقابلة للطلبة حول ثقافة وبيئة الترحيب.

الخلاصة

إننا نعتقد أن هذه التجارب والخبرات الترحيبية تشكل جزءاً لا يتجزأ من عملية إنشاء ثقافة للتعلم لأنها ثقافة تعزز الخيارات الإيجابية. وببساطة، يمكننا القول: إن

الناس يختارون المشاركة والاندماج في مدرستك. كما إننا مقتنعون بأن الثقافات التي ترتكز على التجارب والتي تؤدي إلى نجاح المشاريع والأعمال يمكن أن تؤدي إلى تحقيق الإنجاز والنجاح عند الطلبة في المدارس.

كم من الوقت يحتاج الطالب أو الزائر إلى المدرسة قبل أن يقابله أحد ويرحب به؟ وكم من الموظفين سيمرّ الطالب عنهم قبل أن يقوم أحد بتحيته والترحيب به؟ هل يزداد أو يتلاشى مستوى الإحباط لدى والد غاضب أو طالب خائف مع كل خطوة له في مدرستك؟

إن التجربة التي نريد ان نوجدها كل يوم هي أن تكون المدرسة وكأنها منتجع خمس نجوم. وليس الأثاث الفاخر هو الذي يحدث الفرق، بل هو الشعور بالانتماء والعضوية الذي يشعر به كل فرد. المدارس الفاعلة، كغيرها من المؤسسات الفاعلة، لا تترك هذه الأحلام والطموحات للصدفة. فلابد من قيادة ووضع أنظمة وتنفيذها وإداراتها. ولابد من رفع مستوى الذكاء الانفعالي للمؤسسة بحيث يشعر جميع أصحاب المصالح بالترحيب وحينئذ يلتزمون بالتعليم والتعلم والتطوير والإنجاز.

الفصل الثالث

لا ضرر ولا ضرار

قد لا تكون هناك طريقة أفضل لتقييم ثقافة المدرسة من التحدث عنها مع الطلبة بشكل غير رسمي. فإذا كان لديك متسع من الوقت للتحدث معهم والاستماع إليهم فإنهم سيقدمون لك بإخلاص آراء بسيطة. فعندما كان إيان مديراً مؤقتاً لمدرسة متوسطة دعا إليه مجموعة من طلبة الصف الثامن ليتحدث معهم. قال لهم "أريد أن أعرف ما إذا كان أحدكم قد أُرسل إلى مكتب المدير لأنه وقع في مشكلة بسبب سخيف."

فقال أحدهم بسرعة: "هل مضغ العلكة أمر سخيف لك؟ أعني - هل تسخر مني؟"

سأل آخر، "ومن هو؟"

"بيركويتز".

"الآن فهمت!" قال الطالب الثاني: "إنها لا تسمح بمضغ العلكة في دروسها".

سأل إيان: "أليس منع مضغ العلكة من قوانين المدرسة؟".

"حسنًا. نستطيع أن نفعل ذلك أحياناً ولا يسمح لنا به أحياناً أخرى لأن ذلك يعتمد على من هو المدرس؟".

قال إيان، "أنت تقصد إنك تستطيع أن تسمي من يسمح بذلك ومن لا يسمح في الصفوف".

قال آخر، "بالتأكيد. ونستطيع أن نخبرك عن المعلمين الذين يمارسون ذلك في الصفوف بأنفسهم".

وقال الطالب الأول: "لقد أرسلت إلى مكتب المدير لهذا السبب".

أجاب إيان: "وماذا قال لك المدير؟".

"إذا أخرجت من الصف مرة ثانية سيتم توقيفي في داخل المدرسة".

واستمر الطلبة في ذكر عدد آخر من الأسباب السخيفة التي يُرسلون من أجلها إلى مكتب المدير: عدم ارتداء الزي المدرسي والتأخر عن الدروس وعدم وجود دفتر أو قلم مع الطالب وحمل الطالب لهاتف نقال.

وأخيراً سأل إيان عن أهم شيء تعلموه بشأن قوانين المدرسة. قال أحدهم ببراءة: "يجب أن تعرف متي وأين لا تستطيع أن تفعل شيئاً لأن بعض المعلمين يعيرون القوانين أهمية أكثر من غيرهم".

يجب أن تكون قوانين مدرستك أدوات لتعليم الطلبة كيف يصبحون المواطنين الصالحين الذين تتوقعهم. وعلاوة على ذلك، ينبغي أن ينظر إلى القواعد والقوانين كأداة واحدة وليست الوحيدة لتحقيق ذلك. أعد قراءة دليل الطالب وانظر ماذا تتوقع منهم وأسأل نفسك ما إذا كان هذا الدليل يوصل رسالة المدرسة في إعداد المواطنة المسؤولة. هل هو دليل للقواعد والقوانين أم يعبر عن رسالة المدرسة بالالتزام بالتعلم؟

ومن المفيد أن ندرس العلاقة بين المدارس الآمنة والإنجاز. قام ستين بيرغ وألنزورث وجونسون (Steinberg, Allensworth and Johnson,2011) بتحليل بيانات مسحية جمعت من أكثر من (١٣٠,٠٠٠) طالب ومعلم من مدارس شيكاغو الحكومية، ووجدوا أن بيئة المدرسة الآمنة والمنظمة تتأثر بما يحدث في المدرسة أكثر من تأثرها بالبيئة المحيطة بها، وأن أفضل مؤشر على سلامة المدرسة إنجاز الطلبة فيها. وأظهر التحليل أيضاً أن زيادة نسبة توقيف الطلبة يخفض شعورهم بالأمن. كما أظهرت الدراسة أيضاً أن المدارس الأقل حظاً ولكنها تتمتع بعلاقات ممتازة تشعر بنفس الدرجة من الأمن الذي تشعر به المدارس ذات الحظ الأوفر ولكن العلاقات فيها ضعيفة (ص٤٣). وأضاف الباحثون قائلين:

"إن طبيعة ونوعية التفاعلات بين الراشدين والطلبة أمر بالغ الأهمية. ولكن التفاعلات الفاعلة لا تحدث تلقائياً، بل يتطلب تعزيزها بين الطلبة والموظفين اهتماماً مركزاً بطرق هيكلة بيئة المدرسة. فعلى سبيل المثال، إن تدريب المعلمين والإداريين على كيفية التعامل مع النزاعات بطرق بناءة قد يمنع تصعيد النزاعات (ص ٣).

لا يمكن أن يتم التعلم بمستوى جيد في مدرسة تسودها الفوضى. ويهدف ركن "لا ضرر ولا ضرار" إلى تحسين السلوك العام في المدرسة لكي يتمكن المعلمون والطلبة من تقديم أفضل ما لديهم من سلوك وهو التعلم معاً.

ركن لا ضرر ولا ضرار

ليس هناك موضوع وحيد، غير نظام العلامات، يفرق بين الموظفين ويُعرّف بالمدرسة أكثر من طريقة تعاملها مع القواعد والنظام. ولكن القواعد لا تعلم الطلبة الانضباط في السلوك ولكن الناس هم الذين يفعلون ذلك. ولذلك قد يتبادر لذهنك السؤال:"ما أهداف قوانين المدرسة؟" ولكن من الخطأ أن نبدأ بهذا السؤال لأنه سيقودنا فوراً لمناقشة تفاصيل مثل مضغ العلكة - هل نسمح به أم نستطيع منعه. ولكن ماذا لو بدأت بمناقشة السؤال: "ما أهداف التعليم؟ ما رسالة المدرسة؟ وما السلوكات التي ترغب في أن تتمثل في سلوك الخريجين في هذه المدرسة؟ هل نستطيع تعليم الطلبة اتخاذ القرارات والخيارات المسؤولة وفعل الشيء السليم بإيجاد قائمة من القواعد والقوانين التي ستطبق بشكل متقطع وغير ثابت؟ " هذه هي الأسئلة الأساسية في ركن "لا ضرر ولا ضرار". يضع هذا الركن البالغين في موقف تعليم الطلبة كيفية تقييم أفعالهم فيما إذا كانت ملائمة أو لا ترتكز على معايير أخلاقية أو لا تلتزم بمجموعة من القواعد غير الموضوعية أو التي لا تطبق إلاّ أحياناً.

أنت حرفي النهاية، ولكن لعمل ماذا؟

إصطحب إيان ابنه إيلي (Eli) وأصدقاءه إلى وجبة عشاء عندما أنهى ابنه السنة الأولى في جامعة أويغون. وكان هؤلاء الأصدقاء يتجاذبون أطراف الحديث حول دراستهم وحياتهم في السكن الجامعي. كما إنهم تحدثوا عن زملائهم الذين لم يجتازوا ذلك العام بنجاح. سألهم إيان:"ما الذي كان يميزكم عن أولئك الزملاء؟ لماذا نجحتم وهم لم ينجحوا؟".

وكانت المناقشة في هذا الموضوع ممتعة. قال الطلبة إن معظم أولئك الذين فشلوا في الدراسة جاؤوا من بيوت كانت القواعد تستخدم فيها لضبط السلوك. فعندما التحقوا بالجامعة كانت خبراتهم ضئيلة في ضبط أنفسهم وسلوكهم في جو الحريات الجديد الذي لم يستطيعوا التعامل معه. وتمثلت اللامسؤولية عندهم في التغيب عن المحاضرات والرسوب في الإمتحانات والانشغال في قضايا لجان ضبط سلوك الطلبة. وفي المقابل، قال إيلي وأصدقاؤه إنهم جاؤوا من بيوت ومدارس حيث كانوا يمنحون فيها مستوى معقولاً من الحرية وحيث تعلموا التصرف بمسؤولية بدلاً من حرمانهم بعض الامتيازات عندما كانوا يرتكبون أي مخالفة أو سلوك غير مقبول. ولا شك في أن أولياء أمور أولئك الطلبة، الذين لم يعد لهم مكان في الجامعة، قد إفترضوا أن الالتزام بالقواعد يؤدي إلى المسؤولية وضبط النفس. ومع أن الإلتزام يمثل احتراماً خارجياً للضبط والمسؤولية فقد لا يؤدي إلى تطوير إحترام ذاتي للمسؤولية وضبط النفس.

إفعل كما أقول، لا كما أفعل؟

في أول يوم من تدريس أحد صفوف الدراسات العليا التي كان يدرسها إيان، طلب من المعلمين مناقشة ما يعتقدون بأنه أهم القواعد والقوانين الصفية. ولم يكن أولئك الطلبة يعرفون أن أستاذهم سيطلب منهم إقتراح المعايير التنظيمية لإدارة الصف. قالت إحدى الطالبات أن الالتزام بالوقت من أهم القواعد الصفية-لا تقبل الأعذار. وقال معلم آخر إنه يصر على أن يأتي الطلبة إلى الصف وقد قاموا بتحضير دروسهم مسبقاً. سألهم إيان، "ماذا عن الهواتف الذكية (PDA)؟" وسرعان ما أجابوا جميعاً بضرورة مصادرة الهواتف الخليوية (الجوال) وأجهزة PDA إذا ما استعملت في الصف. وفي الحقيقة فإن معظم المدارس لا تسمح باستخدام مثل هذه الأجهزة في الصفوف وفي أثناء المحاضرات. وقالت إحدى المدرسات إنها كانت تحسم علامة واحدة عندما يسلم الطالب واجبه متأخراً. وقال معلمان من إحدى المدارس المتوسطة أن الالتزام بارتداء الزي المدرسي وسيلة لتحسين إنجاز المدرسة.

قام إيان بجمع قائمة الاقتراحات التي قدمها ذوو الخبرة من المدرسين والمدرسات وطلب منهم مراجعتها لأنها ستكون قواعد لإدارة هذا الصف من الدراسات العليا. وفي أثناء الفصل الدراسي، خالف الطلبة بعض تلك المعايير وبدأوا بطرح بدائل لها. وفيما يلي بعض الأمثلة للقواعد والحوارات التي دارت بينهم.

أن تأتي متأخراً أفضل من ألاّ تأتي أبدا.... لكن الأفضل ألاّ تتأخر.

ما ضرر التأخر؟ الأمر نسبي. إذا تأخرت عن موعد إقلاع الطائرة سيكلفك ذلك كثيراً. وإذا تأخرت مراراً عن عملك ستحصل على تقارير سيئة وقد تخسر عملك في النهاية. وإذا تأخرت عن حضور فيلم أو مسرحية ستبقى مرتبكاً طيلة تلك الأمسية. وإذا تأخرت عن محاضرتك أو عن اجتماع ما ستكون مشاركتك محدودة وقد تفقد معلومات أساسية أو قرارات مهمة. وإذا أصبح التأخر عادة متكررة فقد يفسر ذلك بالوقاحة وعدم الاحترام. إن الدقة في احترام الوقت فضيلة تدل على مستوى الكفاءة التنظيمية والاحترام العام.

لقد اتفق طلبة ذلك الصف على أن الدقة في احترام الوقت دون استثناءات قاعدة أساسية في إدارة الصف يجب أن تطبق ويعاقب على مخالفتها. ولذلك سأل إيان، "هل الحضور إلى محاضرتنا هذه في الوقت المحدد قاعدة معقولة في إدارة الصف؟" نعم. ولكن يحسن أن تدرك بأن لدينا أعمالاً، فنحن نأتي إلى المحاضرة بعد يوم من التدريس. وأحياناً يكون لدينا إجتماعات، وقد يضطر أحدنا إلى إرسال ابنه لحضور مباراة رياضية مما يؤدي إلى تأخره عن موعد المحاضرة. هذا بالإضافة إلى أننا قد نواجه صعوبة في إيجاد موقف للسيارة.

كانت المعلمة كيري (Kerry) هي أول من اقترح أن الحضور إلى الصف في الوقت المحدد قاعدة أساسية في إدارة الصف. وبينما كانت تشرح أهمية ذلك، دخل ثلاثة معلمين إلى الصف وجلسوا. ومع أن أحداً من طلبة الصف لم يعتبر ذلك التأخر أمراً غريباً أو سلوكاً يَنمُّ عن عدم الاحترام، فإن مارغو قالت: "إن الدقة في إحترام الوقت معيار يجب أن

نعلمه ونعززه ونحترمه ونشجع على تطبيقه." ولكن ما هو المعيار الذي ينبغي أن نستخدمه لمثل هذا التوقع؟ وما العذر الذي قد نقبله، وماذا يترتب على التأخر؟

ذكر تيلر (Taylor) لنا قصة طالبة اسمها ويندي كانت تأتي متأخرة إلى المدرسة كل يوم. يبدأ الدرس الأول الساعة الثامنة صباحاً وكانت تأتي بين٨:٤٥-٩:١٠. وكان مدرسوها يتحدثون لها عن المعلومات التي فقدتها وأن سلوكها يدل على عدم الاهتمام وعدم الاحترام. ولكنها لم تبدِ أي تأثر بنصائح المدرسين لها. وفي النهاية، جلس أحد المدرسين معها وسألها ماذا تفعل كل صباح. كانت تستيقظ الساعة السادسة صباح كل يوم وتساعد أخويها الصغيرين في ارتداء ملابسهما وتناول الفطور والذهاب إلى المدرسة. ثم كانت تستقل حافلة لتذهب إلى المحطة الرئيسة في المدينة حيث تستقل حافلة أخرى لتصل إلى المدرسة. اختارت وندي الالتحاق بهذه المدرسة هرباً من عصابات المخدرات التي كان أصدقاؤها متورطين فيها في منطقه سكنها. فبينما افترض كل واحد أن تأخرها مؤشر على عدم احترامها وعدم اهتمامها فإن كونها كانت تمضي ثلاث ساعات كل صباح لتصل إلى المدرسة جعلها بين أفضل الطلبة التزاماً في المدرسة. وبدلاً من تهديدها بالعقوبة اقترح تيلور أن تقوم المدرسة بإعادة النظر في حالتها وتقدير جهودها وتقبل سلوكها بمزيد من التفهم والمرونة.

التحضير المسبق للدرس:

عندما اقترحت جوان ضرورة استعداد الطالب للدرس واحضار قلم وأوراق، تذكر إيان إنه استعار قلماً وورقة من أحد الطلبة في الصف ليرصد الحضور والغياب قبل عشر دقائق ولم ينتقده أحد أو يطلب منه مغادرة الصف. وفي الحقيقة فإن إيان لا يفتخر بأنه ينسى قلمه أو أوراقه أو نظارة القراءة في السيارة أو في مكان الاجتماع الذي حضره. وحيثما ذهب يجد استعداداً من زملائه وطلبته وحتى الغرباء في تقديم قلم وورقة له وحتى نظارة للقراءة.

إن الاستعداد المسبق للدرس أو الاجتماع أو أي نشاط اجتماعي أو مهني فضيلة مرغوبة. وفي كل الاعتبارات والمعايير لو كان الاستعداد المسبق وإحضار قلم وأوراق إلى الصف أو الاجتماع معيقاً للنجاح لكان إيان فاشلاً تماماً. ولكن في المقابل، يتذكر الجميع إنجازات إيان وإسهاماته المهنية الرائعة على الرغم من أنه ينسى قلمه وأوراقه. نعم، إننا نريد أن نعلم ونشجع الطلبة على الحضور إلى الصف في حالة استعداد، ولكن ما المعيار الذي يجب أن نطبقه؟ وماذا يترتب على ذلك؟ قالت المديرة شيري نورث : إنها قررت عدم إرسال أي طالب إلى مكتب المديرة لعدم وجود قلم أو دفتر معه. وهكذا جاء "دوج" بحل بسيط لـ "شيري" وهو أن تشتري عدة آلاف من الأقلام كل شهرين وتشجع كل معلم أن يحتفظ بصندوق من الأقلام في الصفوف التي يدرسون فيها. ولكن هذا الاقتراح لا يحل مكان الحاجة لتعليم الطلبة ضرورة الحضور إلى المدرسة مستعدين، ولكنه يعيد تشكيل جدول الأعمال ويبقي الطلبة في الصف بدلاً من إخراجهم منه لعدم وجود قلم أو دفتر معهم.

لا تعمل أكثر من عمل واحد في وقت واحد هنا:

هل لاحظت كيف يعمل النادل؟ إنه لا يقوم بأي حركة دون هدف، يسكب الشراب ويغسل الكؤوس ويضع الأواني في أماكنها، ويتعامل ببطاقات الاعتماد، ويتحدث مع أكثر من واحد على طاولة الحساب بكل لطف وإحترام. إن عمله رائع حقًّا. ونحن نرى المرونة نفسها عندما نزور صفوف المعلمين الخبراء. كما إننا نتوقع من مهندس أبراج المراقبة في المطارات مراقبة حركة عدة طائرات في الجو في نفس الوقت، ونتوقع من الممرضات متابعة الإجراءات العلاجية لعدة مرضى، ومن السماسرة من يتعامل مع عدة زبائن في الوقت نفسه. ليست هناك عقوبة لأداء أكثر من عمل واحد في وقت واحد في الواقع الذي نعيشه، بل يكافأ ويحترم كل من يمارس ذلك. ونحن لا نتساءل عما يفعل شخص ما إلا عندما نلاحظ أن أداءه بطيء أو يدل على عدم احترام الآخرين. وفي تلك المواقف نقدم ملاحظة أو نصيحة أو تدخلاً.

"يمنع استخدام الهواتف النقالة وأجهزة PDA في الصف - هذا أمر غير قابل للنقاش معي"، هذا ما قاله مايكل معلم اللغة الإنجليزية للصف السابع، وهو طالب عندي في الصف. وبعد الاستماع لما قاله مايكل رفع طالب آخر رأسه وقد كان يرسل رسالة نصية بوساطة هاتفه الجوال تأكيداً لأوقات سفره بالطائرة، وتأخير تلك الرسالة سيسبب مشكلة لأصدقائه الذين يريدون استقباله في المطار اليوم الآتي. وبالمثل كان عدد آخر من المعلمين في الصف قد تأكد من الرسائل النصية التي وصلتهم عبر هواتفهم في أثناء المحاضرة أيضاً، ولكنهم جميعاً أيدوا عدما الأدوات الإلكترونية في أثناء المحاضرات والدروس. ولاحظت عدداً آخر من المدرسين ممن كانوا يستخدمون أجهزة حواسيبهم الخاصة لتدوين الملاحظات والرد على رسائل البريد الإلكترونية التي استلموها. هل تذكر إنك حضرت اجتماعاً للمدرسين العام الماضي دون أن تلاحظ المشهد نفسه؟ كلا. وذلك لأننا قادرون على أداء عدة أعمال في الوقت نفسه بجزء من الانتباه لكل منها لأن حياتنا المزدحمة بالأعمال تتطلب منا ذلك.

إننا نشعر بضرورة تعلّم الطلبة كيفية الإفادة من الأجهزة الإلكترونية التي يمتلكونها بطريقة تدعم أو على الأقل لا تؤثر سلبياً في أدائهم ومشاركتهم في الصف. وهذا ممكن لمعظمنا، ولكن كلنا يعرف متى يكون الانشغال بعدة مهمات في آن واحد أمراً معيقاً للعمل، ولعلنا نتعلم التوقف عن مثل هذه الممارسة عند الضرورة. والأهم من ذلك، ينبغي للطلبة أن يتعلموا استخدام هذه الأدوات أو الأجهزة بطريقة يُحترم فيها الآخرون. وتلجأ بعض المدارس إلى وضع سياسة للسلوكات المقبولة وغير المقبولة لتشجع الطلبة على الاستخدام المؤدب للتكنولوجيا (انظر: الشكل رقم ٣-١).

إذا اعتقد المدرسون أن الطلبة يستخدمون هواتفهم الجوالة وأجهزة PDA وMP3 بطريقة تعيق عملية التعلم أو بطريقة غير مؤدبة يُواجه الطلبة بسياسة الآداب العامة في المدرسة. وإذا كانت المدرسة تسعى لإعداد الطلبة للحياة فينبغي لها أن تعلم وتعزز وتتقبل الاستعمال المسؤول للتكنولوجيا. وبالطبع من السهل جداًّ فرض سياسة منع استخدام

الهواتف الجوالة في المدرسة ولكنك بذلك تنشئ ثقافة بعيدة عن تلك الثقافة التي يقدرها الطلبة، وبعيدة جداً عن العالم الذي يعيش فيه الطلبة حياتهم المستقبلية.

تدل هذه الأمثلة التي جمعناها من طلبة الدراسات العليا في محاضرة واحدة على أن تطبيق القواعد والقوانين الصارمة والشديدة قد يكون صعباً أو غير ممكن. كما أن فائدة هذه القواعد أمر مشكوك فيه لأنها تفترض السلطة بين الراشدين القادرين على الثواب والعقاب بناء على سلوك الطلبة. كم ستكون الحياة في المدرسة شاقة لو قام الطلبة بوضع قوانين لضبط سلوكهم فيها؟ وكيف ستتغير أدوار المعلمين والطلبة وأولياء الأمور والإداريين نتيجة لذلك؟ وكيف يمكن إنشاء ثقافة تشجع الطلبة على الانضباط الذاتي؟ والقاعدة الرئيسة التي تعلمناها وفهمناها هي: القواعد والقوانين لا تعلم السلوك الأخلاقي والمسؤول، ولكن الناس يعلمونه.

الشكل رقم (٣-١): سياسة الآداب العامة

تعد سياسة المجاملة أو الآداب العامة نظاماً يحدد ما نتوقعه في السلوك الاجتماعي. ويحدد كل مجتمع أو ثقافة هذه السياسة والتوقعات من الأفراد. وبصفتنا مجتمع تعلم فمن واجبنا أن نحدد هذه السياسة وأن نلتزم بها. وبصفتنا مجتمعًا مدرسياً، علينا أن نلتزم بالتفاعلات والسلوكات التي تعزز الاحترام والثقة بين أفراد هذا المجتمع. فالسلوكات غير المقبولة تدمر المجتمع وتجرح المشاعر وتسبب الغضب وغير ذلك من النتائج غير المرغوبة.

وبشكل عام تعني المجاملة التفاعل مع بعضنا البعض بطرق محترمة وإيجابية.

وفيما يلي مجموعة من السلوكات المؤدبة وغير المؤدبة.

سلوك مؤدب	سلوك غير مؤدب
• التلفظ بعبارة "شكراً، ومن فضلك". • الانتباه في الصف. • التفاعل الاجتماعي مع الأصدقاء والآخرين في أثناء فترات الاستراحة والغداء. • طرح الأسئلة والتفاعل مع الأقران والمدرسين. • طلب المساعدة وقبولها وتقديمها ورفضها بأدب واحترام. • عدم مقاطعة الأصدقاء والمدرسين في أثناء كلامهم. • وضع النفايات في أماكنها بعد تناول الغداء. • تنظيف المكان الذي تعمل فيه. • التبليغ عن أي مسألة تتعلق بالسلامة أو أي شيء آخر يتطلب رعاية أو اهتماماً.	• التلفظ بعبارات مشينة وغير مؤدبة. • الاستماع إلى الموسيقى أو ipod في أثناء الدرس أو العمل الجماعي. • إرسال رسائل نصية أو التحدث على الهاتف في أثناء الدرس أو العمل الجماعي. • الاعتداء على الآخرين أو استثارتهم أو إحراجهم أو التحرش بهم. • عدم الالتزام بالمواعيد أو التغيب عنها. • عدم الإعتذار عن عدم الحضور إلى المدرسة.

ضبط الذات: تعزيز ثقافة "لاضرر ولا ضرار"

تتبنى معظم الأنظمة المدرسية نظاماً سلوكياً للثواب والعقاب. وهل تؤدي الأنظمة السلوكية إلى تغير طويل الأمد وبخاصة في غياب الشخص الذي يطبق الثواب والعقاب؟ وكما يقول كوستيلو وواشتل وواشتل (Costello,Wachel,and Wachel,2009): "يكون العقاب فاعلاً عندما يتم تحت مراقبة صاحب السلطة" (ص ٧٧). وهذا يضع إدارة المدرسة في موقف ضعيف حيث ينبغي لها مراقبة البيئة المدرسية باستمرار. ولكن ألبرت باندورا (Albert Bandura,1986) لم يكن راضياً عمّا اعتبره فكرة مبسطة للتعلّم ترتكز على البيئة الملاحظة. ويعتقد باندورا أن النظرية السلوكية لم تستفد من عاملين يجعلان الإنسان فريداً: التعلم الملحوظ (النمذجة) وضبط الذات.

وقد أصبح من المقبول الآن أن نؤمن بأن الإنسان يتعلم بالملاحظة والنمذجة. ويتضمن ذلك عدة عناصر ومنها ما يأتي:

- **الانتباه:**

إذا أراد الإنسان أن يتعلم شيئاً عليه أن يعيره انتباهاً. وينخفض مستوى التعلم إذا انخفض مستوى الانتباه بسبب التعب الشديد والتوتر وآثار المخدرات.

- **الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة:**

إذا أراد الإنسان أن يتذكر شيئاً عليه أن يحتفظ به في ذاكرته. وتحفظ المعلومات في الذاكرة على شكل مرئي ولغوي بحيث يستطيع الفرد استرجاع تلك الصور الذهنية واستخدامها في سلوكه.

- **إعادة الإنتاج:**

تتحول الصور الذهنية والأوصاف اللفظية إلى سلوكات بعد تنفيذها، ولكنها قبل ذلك تكون مجرد أفكار. ومن المهم أن ندرك أن السلوك يعتمد على المهارة. فمشاهدة محترف يمارس هوايته لا يجعلك محترفاً مثله. ولكن إذا كنت تمتلك المهارة اللازمة لذلك سيكون بوسعك تحسين أدائك إذا راقبت أداء المحترف.

- **الدافعية:**

قد تختار أن تفعل أو لا تفعل شيئاً ما حتى لو أبديت اهتماماً به وذلك وفقًا لدافعيتك التي تتخذ عدة أشكال: التعزيزات السابقة، والتعزيزات المتوقعة، والتعزيزات غير المباشرة. يقول باندورا :إن هذه ليست أسباب السلوك كما يعتقد السلوكيون (النظرية السلوكية) ولكنها تمثيل لما تعلمناه. وعلاوة على ذلك هناك دوافع سلبية تتضمن العقوبة السابقة والعقوبة المتوقعة والعقوبة غير المباشرة. وكل هذه العوامل تكون فاعلة في عملية تعلم سلوك جديد.

يركز الجزء الثاني من نظرية باندورا على ضبط الذات وهو سمة إنسانية فريدة لا يمكن ل بافلوف (Pavlov) ملاحظتها في دراساته على الكلاب ولا ل سكنر (Skinner) في دراساته على الحمام. يتضمن ضبط الذات أو التحكم في سلوكنا ثلاثة عناصر وفقاّ لنظرية باندورا:

- **مراقبة الذات:**

نراقب أنفسنا ونتتبع سلوكنا.

- **الحكم:**

نقارن ما نشاهده في سلوكنا بمعيار للسلوك نقبله كمعيار للمقارنة كثقافة المدرسة أو قوانين الأسرة أو توقعات العرف الاجتماعي.

- **الاستجابة الذاتية:**

تؤدي مقارنة سلوكنا بمعيار إلى مكافأة الذات أو معاقبتها. وهي الاستجابة الذاتية للشخص عندما يقارن سلوكه بمعيار للسلوك يرضى عنه. وقد تكون الاستجابة واضحة كأن تمتع نفسك بمشاهدة فيلم أو غير واضحة / خفية كأن تشعر بالفخر أو بالخجل.

وفي مفهوم الشخصية يتعلق ضبط الذات بالمفهوم عن الذات الذي يعرف اليوم بعبارة "تقدير الذات". فإذا وجدت، مع مرور الزمن، أن سلوكك ينسجم والمعيار الذي ارتضيته لنفسك سيكون لديك تقدير إيجابي لذاتك وتقدير جيد لنفسك. أما إذا

وجدت أن سلوكك لا يرقى إلى مستوى المعيار سيتطور لديك مفهوم سيئ عن نفسك وتقدير منخفض لذاتك. وهناك تحذير يطلقه باندورا يتعلق بالمعيار نفسه وهو: إذا كان المعيار الذي إخترته لتقييم سلوكك وفقاً له مرتفعاً جداً فإنه سيؤدي إلى الفشل وتكوين مفهوم سيئ عن الذات.

وهذا يعني الكثير بالنسبة للمدارس. فلا يمكن أن تنطبق قاعدة عشوائية واحدة على جميع الطلبة. وكما هو الحال في التدريس، ينبغي لنا أن ندعم توقعاتنا السلوكية. ومع أن الهدف قد يكون نفسه فإن المعيار الذي نصنعه قد يختلف من طالب لآخر. وهذا يذكرنا بطالبة قد تكون صعبة المراس. فعندما التقت نانسي بتلك الطالبة على انفراد، قالت: إنها لا تلاحظ أية مشكلة في سلوكها. وبعبارات باندورا، كانت مراقبتها لذاتها وحكمها على سلوكها في ضوء المعيار الذي ارتضته لنفسها منسجمة وكان مفهوم الذات لديها قوياً. فلم تكن تعتقد بأن استخدام لغة مسيئة وبذيئة والمجادلة مع مدرسيها والتأخر عن الدروس والخروج منها عندما تشاء سلوكات غير مقبولة. فكانت تسأل: "لماذا تريدون التدخل في شؤوني الخاصة؟ كنت أضطر للخروج لقضاء بعض حاجياتي". وعندما سئلت عن مجادلتها لأحد مدرسيها أجابت، "نعم. أنا لا أحب أن يجادلني المعلم، ولذلك أرد عليه".

إن المعيار الذي وضعته هذه الطالبة لنفسها كان مقبولاً في أسرتها ولكنه لم يكن كذلك في المدرسة. ولكن تعريفها بالقواعد والقوانين ثم معاقبتها لمخالفتها تلك القواعد لم يجدِ شيئاً في السنوات السابقة. وبدلاً من ذلك، أدركت نانسي أن تلك عملية بطيئة وتحتاج إلى إعادة تعريف لمعيار السلوك. كما أن نانسي أدركت أنه كان يتوجب على الطالبة أن تتعلم المعايير الجديدة وأن الابتداء بمعايير عالية سيؤدي إلى الفشل فوراً. ومن المثير للدهشة أن تلك الطالبة تغيرت تغيراً جذرياً وها هي في طريقها للتخرج. ومازالت تعاني من أيام سيئة فيما يتعلق بحياتها الأسرية، ولكن كما قالت معلمتها للغة الإنجليزية: "إنها طالبة رائعة مفعمة بالأفكار الجيدة التي توشك أن تخرج إلى حيز

الوجود. ولكنها بحاجة إلى متنفس بين الحين والآخر". من كان يتوقع أن تقول معلمة ذلك عنها وقد تمَّ توقيفها تسع عشرة مرة في الصف الثامن؟

ويمكن تلخيص آراء باندورا بشأن معالجة التحديات السلوكية في ثلاثة مجالات. وكما سنرى لاحقاً في هذا الفصل فإن هذه المجالات تشكل جزءاً من النشاط الذي يجري تحت عنوان "الممارسات الإصلاحية". وبشكل عام فإننا نهدف إلى دعوة الطلبة إلى إعادة النظر في معايير سلوكهم ومراقبة هذا السلوك وإدخال تعديلات عليه في هذه العملية. وفي أثناء ذلك ينبغي لنا ألا نصدر أحكاماً بالنفي دون محاكمة ولا نشعر الطلبة بالخجل والعار ولا نستبعدهم بسبب سلوكهم. وفي الحقيقة تهدف جهودنا في ضبط الذات إلى استيعاب الطالب بالسرعة الممكنة بعد معالجة الموقف لأننا نعلم أن البيئة تسبب السلوك وأن السلوك يوجد في بيئة، وقد أطلق باندورا على هذا المفهوم اسم الحتمية المتبادلة، ومن الجدير بالذكر أن نتذكر أن هذين العاملين: السلوك والبيئة يؤديان دوراً في التعلم. ويوصي باندورا ببعض الإجراءات المحددة منها:

- **الجدول السلوكي:**

جدول مرئي لعرض السلوكات المختلفة فيه على الرغم من أنه شخصي وليس للإعلان. ويشتمل الجدول على قائمة بالأفعال التي حدثت ومفكرة لكتابة ملاحظات فيها وقائمة رصد. والهدف من ذلك هو تتبع التفاصيل المتعلقة بمتى وأين ولماذا حدث السلوك. ويظهر الشكل رقم (٣-٢) مثالاً للجدول السلوكي لطالب يحاول ضبط نوبات الغضب التي تنتابه في الصف. وتستخدم هذه الوسيلة لكل نوبة غضب تصيب الطالب الذي تم تدريبه على اختيار استجابة واحدة على الأقل من كل عمود.

- **التخطيط البيئي:**

بعد تحليل الجدول السلوكي نساعد الطالب في تحليل الجدول كما يتطلب الأمر. ومع أن بعض الطلبة لا يحتاجون إلى مساعدة في تحليل هذا الجدول فإن الحوار بينه وبين المعلم حول الأنماط السلوكية قد يكون نافعاً له. وينبغي لهذا

التحليل أن يوفر للطالب فكرة حول الإجراءات التي يستطيع إتخاذها لتجنب السلوك غير المرغوب فيه بما في ذلك إزالة المثيرات أو المسببات القديمة أو تطوير آليات للتكيف عقب مثير معين. التقى ذلك الطالب بالمرشدة كل يوم ليتحدث عن ملاحظاته حول سلوكه، وساعدته المرشدة في تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في سلوكه لتتكون لديه فكرة عن هذا السلوك.

- **العقود الشخصية:**

إتفاقات مكتوبة وموقعة مع نفسك لتغيير سلوكك وتتضمن المكافآت والعقوبات المترتبة على تنفيذ بنود العقد أو مخالفتها. ويشهد على ذلك بعض المدرسين، ولكن الطالب هو الذي يكتب العقد بمساعدة مَنْ يثق به من الراشدين وذلك بناءً على تحليل الجدول السلوكي والتخطيط البيئي. فعلى سبيل المثال، اشتمل عقد سلوكي كتبه طالب في المرحلة المتوسطة بمساعدة معلم يثق به على ما يأتي:

- أشارك في كل درس وكل نشاط يقترحه المعلم. لقد بذلت ما في وسعي لإكمال واجباتي وللحصول على درجات ناجحة، وسأحاول الاستمرار في بذل ما أستطيع من جهد.
- أحترم المعلمين بالاستجابة الفورية لتعليماتهم في الصف بما في ذلك استعمال كلمات منتقاة في الصف. وأعرف أن هناك أشخاصاً ألجأ إليهم خارج الصف لمساعدتي في أية مسألة أريد مناقشتها معهم. وأنا أدرك أن هذا يتضمن التدرب على كيفية مخاطبة الآخرين وإبلاغهم بكيفية تأثير أفعالهم علي.
- أحضر التدريب كل يوم في استراحة الغداء لمدة نصف ساعة إلى أن تصبح درجاتي (ج) أو أفضل. وسيتم رصد حضوري إلى جلسة التدريب أسبوعياً ويقوم أحد المدرسين بتوقيعها.

- إن إخفاقي في تحقيق شروط هذا العقد يحرمني من استخدام الأدوات الإلكترونية في الصف أو في ممرات المدرسة.

الجدول رقم (٣-٢): عينة لجدول سلوكي

يساعدك هذا الجدول في رصد إجاباتك أو حوارك مع الآخرين. فعندما يحدث ذلك، إسأل نفسك عن السبب. وبوسعك أن تضع دائرة حول إجابة واحدة أو أكثر. كما تستطيع أن تناقش إجابتك مع الآنسة ديلونج عندما تلتقي بها في المرة القادمة.

ماذا حدث؟	كيف كانت استجابة الآخرين؟	ماذا كان السبب؟	ماذا كان بوسعك أن تفعل غير ذلك؟
أجبت عن سؤال	تجاهلوني	أردت أن أشارك بشيء أعرفه	انتظر
ناديت شخصاً بلقب	نظروا إلي بغضب	أردت أن يقوم أحد بالتوقف عمّا يفعل	أتجاهل الأمر
تجادلت مع شخص	ضحكوا	أردت أن يعمل شخص شيئاً ما	أطلب المساعدة
ظللت أتكلم بعد أن طلب مني التوقف	فعلوا ما أردت منهم أن يفعلوا	أردت جذب الانتباه إلي	أنتقل إلى مكان آخر في الغرفة
ماذا تريد أن تضيف إلى ذلك؟ هل ستفعل ما فعلته مرة أخرى؟			

والهدف الذي نسعى لتحقيقه هو أن تصبح ثقافة المدرسة المعيار الذي يقيم الفرد سلوكه وفقاً له. وينبغي أن تكون ثقافة المدرسة مثالاً حياً لمكان يكون فيه الصغار والكبار مسؤولين عن تصرفاتهم وتفاعلاتهم مع الآخرين وقادرين على تقديم تعويض عمّا يلحق بالآخرين من ضرر نتيجة لتدخلهم في شؤونهم. نريد أن ننتقل من التوبيخ إلى ضبط النفس. وبعبارة أخرى، يجب أن نبذل مزيداً من الجهد لنحسّن قدراتنا على المبادرة والوقاية بدلاً من قضاء وقتنا في الاستجابة للمخالفات التي تحدث.

ثقافة "لا ضرر ولا ضرار" ثقافة وقائية

ينبغي للثقافة المدرسية الحساسة أن تسعى لمنع إلحاق الضرر بالآخرين من خلال سلوكات وكلمات مدروسة. لقد صمم ركن "لا ضرر ولا ضرار" لإعادة تشكيل مناقشة الطرق التي تؤثر فيها السياسات والإجراءات والقواعد المتعلقة بالسلوك على الطلبة. وكغيره من الأركان الأخرى، فهذا الركن يسعى إلى تحديد ما يتعلمه الطلبة. ولكي يطور الطلبة قدراتهم على ضبط الذات فإنهم بحاجة إلى معيار يشجع على المدرسة. ونحن نعرّف هذا الركن بثلاثة أبعاد:

- **اعتنِ بنفسك.**
- **اعتنوا ببعضكم بعضا.**
- **اعتنوا بهذا المكان.**

تصف هذه الأبعاد معاً السلوكات الإيجابية الضرورية للتعلم، وللحياة أيضاً. وتوفر للطلبة فرصة التحدث معاً حول أمثلة من سلوكهم وسلوك غيرهم.

- **أنالية إنريكز** (Annaleah Enriquez) **طالبة في الصف العاشر تستخدم درسها في مادة العلوم الصحية حول الممارسات المؤذية لجرح الجلد التي يقوم بها المراهقون المشاكسون مثالاً على إيذاء النفس، وتقدم مصادر للطرق التي يستطيع الطالب فيها طلب المساعدة في المدرسة والمجتمع.**
- **يستخدم باكو فلورز في تدريسه لروضة الأطفال دمية ورقية يقوم بتحطيمها عندما يذكر بعض الكلمات المشينة التي يستخدمها الأطفال في سن الخامسة. ويناقش معهم الضرر الذي يلحق بالآخرين عندما يسمعون "انصرف -لا يمكن أن تلعب معنا." ثم يسأل الأطفال عن كيفية معالجة هذه المشكلة بينما يحاول إصلاح الدمية وهو يستمع إليهم يقولون:"يؤسفنا ذلك". وبعد أن يشكرهم على هذه الكلمات التي تخفف الإساءة التي حدثت يقول لهم: "إن التجعيدات والبثور تبقى حتى بعد الإعتذار"** (Katz, Sax & Fisher, 2003).

- تقوم المعلمة ميجان جريب في تدريسها الفيزياء للصف السابع بالثناء على طلبتها وهم ينظفون ويرتبون الأدوات التي استخدموها في التجربة في المختبر، قائلة "هذه طريقة رائعة للعناية بهذا المكان-شكراً لكم!"

نحن لا نعرف عدد القواعد التي يستطيع الطالب حفظها من النسخ الموقعة في مذكرة الطالب، ولكن ثقافة المبادرة تبدأ في اليوم الأول بإعلان التزامنا وتوقعنا بعدم إلحاق ضرر بالآخرين "لا ضرر ولا ضرار". ونقوم بتعريف الطلبة على هذه الأمور بصفتها معايير خلال نشاطات الأيام الأربعة الأولى (أنظر الفصل الثاني لمزيد من التفاصيل) لكي يعرفوا كيف يقيموا سلوكاتهم وفقاً لهذه المعايير. وفي نهاية الأسبوع الدراسي الأول، يستطيع الطلبة القول: إن الهدف من كل قاعدة في المدرسة هو "لا تؤذِ نفسك ولا تؤذ الآخرين ولا البيئة" لكي يتم التعلم. وعلاوة على التزامنا بثقافة الترحيب وثقافة لا ضرر ولا ضرار نطلب من بعض المهتمين التواجد في أماكن قد يحتاج الطلبة فيها إلى دعم ومساعدة.

مكتب الرعاية اللطيفة في الممرات

راقب حركة المرور في ممرات المدرسة ولاحظ من يخرج من الصف ولماذا. ينتقل بعض الطلبة عمداً من مكان إلى آخر كالمكتبة ومختبر الحاسوب. وهناك من يتجول في الممرات بين الحين والآخر بحيث يبدو أنهم يذهبون إلى الحمام ويعودون منه، وقد يتوجهون إلى مكتب الممرضة بشكوى غير واضحة. ولعل مشيتهم الفاترة والبطيئة تدل على خوفهم من العودة إلى غرفة الصف. وقد يكون بعض هؤلاء الطلبة في أزمة حقيقية. لقد خرجت تلك الفتاة، التي يبدو أنها تضطر للذهاب مراراً إلى الحمام، من صفها لتجيب عن رسالة نصية من والدتها تخبرها فيها عن بعض المشكلات المنزلية. أما الولد الذي يعاني من ألم في المعدة فهو قلق بشأن الجدال الذي نشب بين والديه صباح ذلك اليوم. أما ذلك الطفل الذي يجر قدميه على الأرض فهو يحاول أن يصل إلى غرفة الصف بحيث يكون قد فقد دوره في القراءة الجهرية أمام الطلبة.

يحظى الطلبة الذين يبدون امتعاضهم بطرق واضحة باهتمامنا المباشر. وفي الوقت نفسه، فإن الطلبة الذين يشعرون باليأس يتم تجاهلهم إلى أن يعبروا عما يعانون منه. وفي حالات كثيرة، وجد الطلبة الذين كانوا يبحثون عن مكان هادئ ترحيباً من رجل الأمن الذي أشار بالهاتف الذي كان يحمله وقال: "أين تصريحك؟". ولسوء الحظ قد يكون ذلك مؤشراً على سلوك غير مقبول. حدث كل ذلك دون معالجة المشكلة الرئيسة.

وقبل عدة سنوات بدأنا بممارسة ما نسميه بالرعاية اللطفية في الممرات (نشكر شارب للرعاية الصحية على اقتراح ذلك لنا). وفي هذا النشاط، نضع طاولة وكرسيين في منطقة مزدحمة بالطلبة ونرفع لافتة مكتوب عليها: "مكتب الرعاية اللطيفة. كيف أستطيع مساعدتك؟ لدي الوقت الكافي". ويستطيع أي راشد الجلوس هناك لأي فترة يريد. فأحياناً نجد معلماً يجلس هناك في أثناء الاستراحة القصيرة بين الدروس، أو أحد الإداريين يعمل على حاسوبه هناك لإكمال أحد التقارير. وأحياناً أخرى لا نرى أحداً يجلس على المكتب لأننا لا نلتزم بتوفير موظف دائم للعمل هناك. والمهم أن نفهم وظيفة هذا المكتب الصغير. لا يتواجد الراشدون هناك للإرشاد ولكن للمراقبة والاستعداد للمساعدة. وهناك كرسي آخر ليجلس عليه أي شخص يريد مساعدة أو التحدث مع الموظف هناك. ولعل وجود الكرسي الثاني يمثل دعوة الآخرين للجلوس والمشاركة "تعال واجلس معي. يبدو أن لديك مشكلة تقلقك". وأحياناً يرى الطالب شخصاً يثق به فيجلس بجانبه دون دعوة. وقد يكون الطالب الذي تشاجر أبواه صباح ذلك اليوم بحاجة إلى التحدث مع صديق. نحن لا ننظر إلى مكتب الرعاية اللطيفة كمكتب للاعتراف، ولكنه مكان للتنفيس عن الهموم والمشكلات. فالطالب الذي كان يحاول التأخر عن درس القراءة قد يستفيد من التحدث إلى مدرسه. والفتاة التي تعاني من مشكلات أسرية قد تكون بحاجة إلى مرشد. والقصد من إيجاد هذا المكتب هو رغبتنا في المبادرة واستباق الأحداث وتوفير الدعم والمساندة والتشجيع. وأحياناً يجلس أحد الموظفين على الكرسي الثاني لمناقشة قضية ما مع زميل مهتم. ومع أن هذه الممارسة لا تمنع وقوع جميع الأزمات

فقد كانت مفيدة في إيجاد طرق لتحديد أماكن المساندة والدعم في الأماكن التي يرتادها الطلبة بكثرة.

إن الجلوس على مكتب الرعاية اللطيفة يعطيك فكرة عن الذين قد يكونون بحاجة إلى رعاية مكثفة. فالطالب الذي يجلس على ذلك الكرسي كثيراً يكون بحاجة إلى إرشاد أو رعاية طبية. ولا ينبغي أن تحل هذه الخدمة محل الخدمات الأخرى التي توفرها المدرسة بل تساعد في حل المشكلات البسيطة المؤقتة كما توجه الطلبة الذين يعانون من مشكلات إلى مراكز مساعدة دائمة.

ومن أهم خبراتنا في مكتب الرعاية اللطيفة ما حدث مع طالب كان يقضي وقتاً طويلاً في ممرات المدرسة. لم يكن ذلك الطالب مشاكساً، ولكنه كان دائماً يوجد الأعذار للخروج من الصف. ففي إحدى المرات التي خرج منها من صفه، شاهد دوج يجلس على الطاولة. وبعد أن نظر يمنة ويسرة ليتأكد من عدم وجود أحد على مقربة منه قال بهدوء، "هل تسمح لي بالجلوس هنا؟" لقد اختار الطالب ذلك الوقت، وذلك المكان ليعترف أنه كان يستخدم أدوية محظورة ليعالج نفسه وهو بحاجة إلى مساعدة. إن رحلة هذا الطالب العلاجية ستكون طويلة ولن تُحل مشكلته في جلسة قصيرة، ولكن الخطوة الأولى لمساعدته في الحصول على ما يحتاج إليه من أسرته ومن المختصين بدأت في مكتب الرعاية اللطيفة في أحد ممرات المدرسة. قال "دوج" للطالب، "أشكرك على ثقتك بي والتحدث إلي عن مشكلتك. أعدك بأننا سنكون دائماً مستعدين لمساعدتك".

عندما يقع الضرر

تذكر وقتاً عندما سبب طالب ضرراً ما، وليس بالضرورة ضرراً مادياً. فقد يكون ضرراً لمجتمع التعلّم أو شيء آخر من هذا القبيل. إننا جميعاً نميل إلى معاقبة المسيء. لأننا نريد أن نعرف أن هناك عواقب تترتب على مخالفة القواعد المتفق عليها. كما إننا نريد تأكيداً بأن الطالب المسيء سيدفع الثمن. وفي الحالة المثالية، فإننا نفكر بالعقوبات للطلبة على مدى يتراوح بين كونه عقابي أو محايد أو متساهل.

متساهل ——— محـــدد ——— عقابي

تشير هذه المتصلة إلى وجود مدى من العقوبات لكل سلوك مسيء. فمثلاً، تقع العقوبات الجسدية والحجز والتوقيف والطرد في الطرف العقابي من المعيار. ويقع في المنتصف عقوبات مثل الحرمان من الامتيازات. وفي النهاية الأخرى توجد عقوبة التعزير أو التوبيخ أو تجاهل القضية كاملة.

ولكن اسأل نفسك بعد ذلك: "هل العقوبات المتاحة لنا فعالة فعلاً؟ هل توقيف براندن مرة أخرى سيغير حقيقة أنه لا يرى أثر سلوكه على الآخرين؟ وهل عدم السماح للمتأخرين بالدخول إلى الصف يعلمهم الحضور في الوقت المحدد؟ وهل طرد مارلا يوفر لها فرصة للتعلم أو ينقل مسؤولية تعليمها الاحترام إلى شخص آخر؟ هذا لا يعني أن التوقيف والفصل من المدرسة غير مجدية ابداً. هناك ظروف يجب التعامل معها بسرعة وحزم. ولكن معظم المواقف التي تتكرر يومياً في المدارس لا تصنف تحت هذه الفئة. ومن الممكن أن تعزى معظم الأحداث الكبيرة التي تحدث في المدارس إلى الممارسات غير الفاعلة في السنوات الماضية.

كما أننا لا نعتقد بأن تجاهل السلوك المُشْكل أفضل من المعاقبة عليه. إننا نعتقد بضرورة إتخاذ إجراء عندما يتسبب طالب بضرر سواء أكان لنفسه أم للآخرين أو للبيئة. ولكن ينبغي لهذا الإجراء أن يعتبر الطالب مسؤولاً بطريقة تساعده على فهم آثار سلوكه على الآخرين. إننا نؤمن بفكرة الممارسات الإصلاحية التي تعود في جذورها إلى حركة العدالة الإصلاحية في نيوزيلندا (Maxwell & liu, 2007).

وتهدف الممارسات الإصلاحية إلى ما يأتي:

- محاولة تعزيز فهم أثر السلوك.
- السعي لإصلاح الضرر الذي لحق بالناس والعلاقات.

- تلبية حاجات الضحايا وغيرهم في المدرسة.
- تجنب إيقاع أذى مقصودً وإحراج، وعدم ارتياح على الطالب.
- إشراك الآخرين بالقدر المستطاع (Costello et al., 2009, p.52).

إن تطبيق الممارسات الإصلاحية يغير الموقف من علاقة خطية بين عقابية ومتساهلة إلى موقف يركز على الدعم والضبط. وكما وضحنا في مربع النظام الاجتماعي (انظر شكل رقم ٣-٣) يكون الضبط العالي والدعم القليل من الجانب العقابي، بينما يمثل الضبط المنخفض والدعم العالي الجانب المتساهل. وبعبارة أخرى، توفر لنا العلاقة المتصلة خيارين فقط: أن تفعل شيئاً بالطلبة أو للطلبة. وهناك خيارات أخرى. عندما يكون الضبط قليلاً والدعم منخفضاً لن يكون الطلاب مسؤولين، ويكون الكبار قد تنازلوا عن مسؤوليتهم في توجيه التعلم. والمربع الرابع هو الذي نرغب أن نكون فيه. لأننا نستطيع التفاعل مع الطلبة وإيجاد فرص للإصلاح تمكن الطلبة من تحقيق الأهداف المحددة في الصفحة ٥٥.

الشكل رقم (٣-٣): نافذة النظام الاجتماعي

مع إصلاحية	بـ عقابية
لِـ متساهلة	لا مهمل

يتطلب تنفيذ الممارسات الإصلاحية أن يعتقد الراشدون في المدرسة بأن "القرارات تصنع والنزاعات تحل من قبل المهتمين بذلك (Costello et al., 2009, P. 7). ويعرف كل من قضى وقتاً في المدرسة أنه لا يمكن تحقيق ذلك بطريقة عادية مألوفة. فعندما يتصرف

طالب بشكل خطأ يُرسَل إلى أحد الإداريين. وفي الغالب، يجلس الطالب على كرسي في مكتب الاستقبال ينتظر أحدًا لمقابلته. وعندما يحين الوقت لمقابلة الإداري، يكون الطالب حينئذ قد هدأ غضبه واستمتع بحوار معقول مع الإداري. يطبق الإداري عقوبة ويطلب من الطالب التعهد بعدم تكرار ذلك الخطأ. وفي النهاية يعود الطالب إلى صفه. ومن غير المتوقع أن يغير سلوكه المرة القادمة. وأصبح الأمر أكثر من مجرد لقاء بين معلم وطالب في استراحة كل منهما بعيداً عن الزملاء الآخرين.

وبالطبع هناك إجراءات أقل فعالية. ومن الأخطاء المتكررة أن تسأل الطالب: "لماذا فعلت ذلك؟" هناك احتمال كبير أنه لا يعرف السبب. والحوار بينكما لن يتقدم من حيث التعلم ولكنه قد يؤدي إلى تبرير السلوك واعتباره معقولاً، الأمر الذي قد يجعلك ترى السلوك مقبولاً. ويسمي باندورا ذلك تحديد معيار جديد. ومن الطرق الأخرى الأقل فاعلية أن تجبر الطالب على الاعتذار كشرط لاستعادة عضويته في المجموعة. وتذكرّ أن الطالب على وعي بالمعيار وأنه يقيمه باستمرار. فعندما يعتقد الطالب أنه حقق المعيار ثم يجبر على الاعتذار لن يكون الاعتذار صادقاً وأن الشخص الآخر يدرك ذلك. والشخص الوحيد الذي سيشعر بالرضا هو الذي أجبر المذنب على الاعتذار. وهذا لا يعني أن الاعتذار خطأ. ولكنه يقدم فقط عندما يكون المسيء مستعدًا للاعتذار ومؤمناً بأن ضرراً قد وقع وأن الهدف هو إصلاح العلاقات. ومن الأفضل، في الواقع، أن تسأل الطالب: "ماذا تستطيع أن تفعل لإصلاح الخطأ؟" بدلاً من إجباره على الاعتذار. وهذا يمكنك من تقييم تفكير الطالب نحو معياره السلوكي ومعرفة ما إذا حقق الطالب هذا المعيار أم لا. فإذا اعتقد الطالب أن لا ضرورة لفعل شيء لإرجاع الأمور إلى طبيعتها لابد من بذل المزيد من الجهد بشأن التوقعات والمعايير.

لا بد للراشدين من الاستجابة وإتخاذ ما يلزم عندما يقع الضرر إذا أردنا أن نبني ثقافة لا ضرر ولا ضرار. وكما لاحظنا سابقًا، من الضروري أن تبنى الثقافة بحيث يقوم معظم الطلبة وفي غالب الأحيان باختيار ثقافة المدرسة معياراً لهم. وبذلك يقوم الطلبة

بمراقبة سلوكهم وتحديد خياراتهم أو قراراتهم بشأن ما يريدون فعله. وهذا يتطلب أن تكون العلاقة بين الطلبة والموظفين في المؤسسة قوية. وينبغي أن تكون توجهاتهم إيجابية وعلى الكبار أن يتعلموا التفريق بين "الفعل والفاعل" (Costello et al., 2009, p. 63) وتوضيح أن السلوك غير مقبول ولكن الشخص يحترم ويقدر. هناك عدد من عناصر التنفيذ للممارسات الإصلاحية التي سنناقشها لاحقاً. تتطلب الممارسات الإصلاحية تطوير علاقات – الثقة– وأن هذا لا يجدي نفعاً إذا اقتصر الأمر على هذه المناقشات مع الطلبة عندما يسببون ضرراً. ويكمن جوهر هذا الأنموذج في البيانات الانفعالية التي يستخدمها جميع طلبة المدرسة. وسنناقش هذا الجانب في فصل انتقاء المفردات، ولكن ذلك أيضاً مهم لتنفيذ الممارسات الإصلاحية.

الأسئلة الانفعالية:

سيكون هناك دائماً تضارب في التفاعلات والعلاقات الإنسانية. والمهم في هذا الأمر كيفية تعاملنا مع هذه الخلافات. والأهم من ذلك كيف نعالج العلاقات بين البشر لكي نعود جميعاً إلى التعلم. وتبدأ عملية الإصلاح هذه بلقاءات منفردة مع أطراف النزاع لكي تُتيح لكل منهم الفرصة للتحدث بحرية ولكي تقرر ما إذا كانوا يرغبون في لقاء بعضهم بعضاً. لقد وجدنا الأسئلة الآتية مفيدة لحفز الطلبة على التحدث عمّا حدث، وقد قام بتطويرها كوستيلو ورفاقه(٢٠٠٩م). قد نسأل الطالب صاحب السلوك غير المقبول ما يأتي:

- ماذا حدث؟
- بم كنت تفكر في ذلك الوقت؟
- بماذا فكرت بعد ذلك؟
- من تأثر بما فعلت؟ وكيف تأثر؟
- ماذا تعتقد أنه يتوجب عليك فعله لإصلاح ما وقع من ضرر؟ (ص ١٦).

أما الأسئلة التي نطرحها على المتضرر فهي:

- بم فكرت عندما أدركت ما حدث؟
- ماذا كان أثر ما حدث عليك وعلى الآخرين؟

- ما أسوأ شيء شعرت به؟
- ماذا تعتقد أنه يجب أن يُفعل لإصلاح ما وقع؟ (ص ١٦).

اجتماعات ارتجالية:

إن مناقشة هذه الأسئلة سيؤدي في النهاية لطلب لقاء أو اجتماع. وقد لاحظنا ذلك مراراً وتكراراً. فعلى سبيل المثال، عندما قام جيكوب من الصف الرابع بالاعتداء على مارتن من الصف الثاني وأدرك أثر ذلك في التعلم وفي الشعور بالأمان – طلب جيكوب عقد اجتماع فوري ليحاول إصلاح الضرر الذي وقع – ومن المهم أن توافقه جميع الأطراف على حضور الاجتماع. وإذا أجبر المذنب على الحضور فمن المحتمل ألا يتعلم شيئاً من هذه التجربة ولن يغير من سلوكه شيئاً نتيجة لذلك. وإذا أجبر الضحية على الحضور فقد يشعر بمزيد من الإساءة أو الخوف، ولن يكون مستعداً لقبول الاعتذار، ولن يعبر عن رأيه فيما يجب أن يفعل لإصلاح العلاقة بينهما. وإذا أجبر الشهود على الحضور فلن يهتموا بالأمر، وقد يقومون بتزوير ما حدث، وسيقولون إن الاجتماع كان مضيعة للوقت. وإذا افترضنا أن جميع الأطراف وافقوا على الحضور يقوم منظم الاجتماع بالإشراف على سير الحوار وتنظيمه. وأحياناً قد يضطر المشرف إلى الخروج من غرفة الاجتماع لأن هذا الاجتماع ليس مفتوحاً لمن يريد أن يحضر، ولايقتصر على لائحة من الاتهامات الموجهة للمذنب، بل هو اجتماع منظم يركز على المشكلة التي وقعت بين الأطراف المعنية، ويهدف إلى إصلاح العلاقات بينهم وتوفير فرصة للتعلم لكل واحد منهم.

الحلقات:

تعتمد المحادثات التي تجرى بين الطلبة في الممارسات الإصلاحية على الثقة والتوقعات. وهذا يتطور خلال المحادثات العادية التي تجرى في غرفة الصف. وهناك حلقات من المحادثات تحدث بين الطلبة: وقد يكون ذلك من دواعي السرور أحياناً، وهو شيء يقلقك أو تفكر بعمله مساء الجمعة. تساعد هذه الدوائر في بناء عادات الطلبة في المشاركة بآرائهم علنا مع أصدقائهم.

فعلى سبيل المثال، يعقد طلبة الصف العاشر في مدرسة هيذر أندرسون حلقات مناقشة منتظمة مع مدرسيهم. وفي أحد الأيام، كانوا يتحدثون عن مشروع قادم وهو تحديد قضية تستحق الكفاح من أجلها، وأن يطوروا صفحة على الفيس بوك لهذه القضية. وفي نهاية الدرس وأثناء الحلقة النقاشية طلبت الآنسة أندرسون من الطلبة التحدث مع بعضهم بعضاً حول القضية التي اختاروها وأسباب اختيارها. وكانت المعلمة بدأت المناقشة بإبلاغ الطلبة بأنها ستنشئ صفحة خاصة بقضية سرطان البنكرياس لأن عمتها اكتشفت منذ أسابيع أنها مصابة به. انفجرت المعلمة بالبكاء وشكرت طلابها لاستماعهم ودعمهم لقضيتها. وفي أثناء تجول الطلبة في غرفة الصف تبادلوا الآراء حول قضاياهم، حيث كان بعضها مثيراً وبعضها غير ذلك. وتضمنت القضايا ما يأتي:

رويل Roel:

القضية التي سأطرحها هي المحافظة على الحيوانات البرية لأنني أعتقد أن حيوانات كثيرة تقتل مما يؤدي إلى انقراضها في النهاية. ومما يزعجني أننا لا نبذل المزيد من الجهد حيال هذه المسألة.

أدريانا Adrianna:

أنا أفكر بطرح قضايا تتعلق بالصحة العقلية للمراهقين لأنني عانيت من هذه المشكلة شخصياً. وأنتم تعرفون ذلك، وقد ساعدتموني في التغلب عليها، ولكني أعتقد أنه حان الوقت للتحدث عنها بصراحة وإنفتاح. أجل هذا ما سأفعله.

أحمد:

سأطرح قضية الخوف من الإسلام (أنا الذي اخترعت هذه الكلمة) لأن كثيراً من الناس يخافون من المسلمين وأريد أن أسهم في تثقيف الناس حول هذه القضية.

كارلا Carla:

أنا (توقفت). أعتقد أنني (توقفت). سأتحدث عن العصابات لأن والدي يخرج كل ليلة ليلتقي بعصابته. وهو متورط فيها، ولا أدري إن كان سيعود إلى البيت هذه الليلة أم

لا. لا أدري ماذا يفعل (تبكي) ولكن العصابات سيئة. إنها تدمر حياتي (ناولها أحدهم صندوق المناديل).

تعمل حلقات النقاش هذه على إعداد الطلبة لمناقشات أصعب سيواجهونها، كصف كامل أو مجموعة صغيرة، عندما يقع الضرر. فهم يتعلمون الدفاع عن أنفسهم والتفكر في سلوكهم وأفعالهم وما إذا كانت تلحق ضرراً بالآخرين، كما يتعلمون تشكيل معايير للسلوك تنسجم مع سياسة "لا ضرر ولا ضرار". وهذا لا يعني أن المشكلات لا تظهر في المدارس التي تطبق الممارسات الإصلاحية، بل هناك مشكلات. ولكن الاستجابة لتلك المشكلات وردود الفعل نحوها توفر للطلبة فرصة للتعلم والتطور. وما فعلناه حتى الآن هو مجرد بداية العمل في سبيل بناء مدرسة تتبنى الممارسات الإصلاحية.

ولمزيد من المعلومات يرجى زيارة الموقع: www.iirp.org.

المبادئ التنظيمية

كما هو الحال في الأركان الأخرى، هناك عدد من المبادئ التنظيمية التي يمكن أن تكون فاعلة في بناء ثقافة مدرسية تحترم مبدأ "لا ضرر ولا ضرار". ولتسهيل العمل في هذا الركن نقدم إليكم المبادئ التي ثبتت لنا فعاليتها. وبالطبع، تحتاج كل مدرسة إلى تعديل هذه القائمة من المبادئ بما يتناسب وعملها.

١. القواعد لا تُعلِّم السلوك، ولكن الناس يستطيعون ذلك.
٢. عَلِّم الطلبة أبعاد ركن "لا ضرر ولا ضرار" – للنفس والآخرين والبيئة. استعمل هذه الأبعاد كأدوات معرفية لمراجعة الخيارات السلوكية والمخالفات مع الطلبة.
٣. شجع بناء مستوى من الثقة المسؤولة بين الطلبة والعاملين في المدرسة بحيث يعرف الطلبة أن في المدرسة راشدين يمكنهم اللجوء إليهم لطلب المساعدة في وقت الأزمات. وعلِّم الطلبة المشاركة في المكان والزمان.
٤. شجع على ضبط الذات لبناء قدرات الطلبة على التكيف مع الحياة المدرسية كل يوم.

٥. استثمر في بناء عقلية وقائية تسعى لمعالجة الصعوبات والمشكلات قبل وقوعها وتحولها إلى أزمات.
٦. تعلم وانشر الممارسات الإصلاحية.

ومع أن هذه المبادئ تبدو بسيطة فإنها ليست كذلك. هناك ميل قوي لرد الفعل وإيقاع العقوبة، وكلنا معرضون لخطر النكوص إلى ثقافة إدارة السلوك بدلاً من ثقافة تطويره. كما أننا نضعف أمام بعض الظروف التي تضطرنا إلى الرد بالمثل. تعد الدورات الخدمية مهمة لاتخاذ القرارات وتحديد مجرى الأحداث. ونادراً ما يتمتع الإداريون والمعلمون بمناقشة الصعوبات التي يواجهها الطلبة في المدرسة، وهذه الدورات الخدمية تبني الثقة الجماعية لدى جميع أفراد المؤسسة بأن القرارات عادلة وتستجيب لحاجات الجميع.

تفعيل المبادئ في الدورات الخدمية

لأن ثقافة "لا ضرر ولا ضرار" يجب أن تكون، أولاً وقبل كل شيء، ثقافة مبادرة، تتبنى الدورتان الخدميتان الأوليان منهجاً وقائياً. وعلى أي حال، تظهر المشكلات في جميع المدارس وليس من السهل تحديد كيفية الاستجابة الفورية لها. تصف الدورتان الأخيرتان منهج حل المشكلات لإصلاح ثقافة المدرسة بعد أن تعرضت للتشويه.

بيئة تعلم صفية مبادِرة:

إن اهتمام الناس بالتعامل مع المشكلات والمثيرات لا يبقى ثابتاً على وتيرة واحدة طيلة اليوم. كما أن مستويات اليقظة والتعب تتذبذب أيضاً، وتختلف من فرد إلى آخر في غرفة الصف. وهذا صحيح سواء أكنت في الخامسة من العمر أم في الخامسة والخمسين. يمرُّ طلبة الصف في مستويات من المدِّ والجزر من حيث الطاقة النفسية والعقلية والجسدية في كل درس. ومن العبث أن نبني نظاماً يفترض أن مستوى الانتباه واليقظة يظل عالياً وبنفس الوتيرة طيلة اليوم. والمعلم الحكيم هو الذي يخطط لدروسه بحيث يستوعب هذه التذبذبات. وتتطلب دورة الخدمة الأولى (انظر ما يلي) إعداد بيئة التعلم بحيث تقلل إحتمال حدوث تشويش أو مشكلات.

- الإجراءات المفهومه تُعلم وتُراجع.
- يمنح الطلبة فرصاً للتفاعل معاً.
- يحتاج المعلمون والطلبة فترات استراحة دورية بعيدة عن أجواء التعلم، كأن يطلب الفرد استراحة أو يختار مهمة معينة أو يزور مكتب الرعاية اللطيفة.
- يساعد الطلبة بعضهم بعضاً.

تتأكد جيني أرلنجتون معلمة الصف الثالث أن الطلاب يعرفون ويستخدمون المنهاج المساند في صفوفها. وتستخدم المدرسة كلها هذه الدورة الخدمية ابتداءً من الروضة. يسمى هذا المنهاج بالمنهاج المساند ويعود الفضل في إقتراحه للباحث سابون شيفن (Sapon-Shevin, 1998) الذي أوصى بأنه ينبغي للأطفال والراشدين أن يعرفوا كيف:

- يطلبون المساعدة عندما يحتاجون إليها.
- يقدمون المساعدة للآخرين عندما يلاحظون أنهم بحاجة إليها.
- يقبلون المساعدة عندما تعرض عليهم.
- يرفضون المساعدة بأدب عندما يريد شخص أن يجربها لفترة أطول.

وقالت المعلمة: "لقد ساعدني هذا على تذكر وجود أكثر من طالب واحد في الصف، فنحن (٣١) في هذا الصف. وواجبي أن أعرف كيف يستطيعون بناء ثقافة المساعدة هنا في هذا الصف". وتعمل هذه المعلمة على توفير المواد اللازمة في غرفة الصف بحيث تكون في متناول الطلبة عند الحاجة إليها. فهم يستخدمون لعب الأدوار لاختبار المواقف عندما يقول شخص: "شكراً ولكن ليس الآن. أريد أولاً أن أجرب ذلك مرة أخرى". ومن المهم قبل البدء بعمل مع مجموعة صغيرة أن تحذرهم بإشارات طلب المساعدة من أقرانهم. وأضافت الآنسة أرلنجتون:"إن التركيز على تعليم الطلبة عن البرنامج المساند بانتظام ساعدني على تجاوز كثير من المشكلات التي كان من المتوقع أن تحدث لو لم أفعل ذلك. ولاحظ الطلبة أن كل واحد منهم يستطيع تقديم شيء حتى لو كانت كلمة لطيفة أو مجرد تشجيع".

مكتب الرعاية اللطيفة في الممرات:

كما ذكرنا سابقاً فإن تجربتنا في تكليف أحد المدرسين بشكل غير رسمي التواجد في مكتب الرعاية اللطيفة ليستمع إلى الطلبة شكلت نقلة نوعية في ممارسات مدرستنا. وقد نشأت هذه الفكرة من اقتراح لتوفير خدمة أكبر كان من الصعب فيها مراقبة حركة الطلبة. وخلال أسابيع طورنا دورة خدمية لنجعل من تلك الممارسة سمة مميزة للمدرسة. وكان من المهم أن ندعو كل موظف للجلوس في هذا المكتب، والمؤهل الوحيد المطلوب هو أن تكون مستمعاً جيداً. وكان لهذه الممارسة أثر في تخفيف قلق المدرس بسبب غياب أحد طلبته فترة طويلة عن الحضور. إذا ألقيت نظرة على الممر ستعرف أن طالباً ما على مقربة من مكتب الرعاية اللطيفة.

- تدريب العاملين في المدرسة وتعريفهم بواجبات هذه الخدمة.
- اختيار الموقع.
- تحديد مَنْ سيستخدم هذه الخدمة.
- دعوة مفتوحة: "كيف أستطيع مساعدتك؟ لدي الوقت الكافي".
- إحالة الطالب لمصادر الدعم الأكبر.

حلل أسباب السلوك:

ومن أهم نقاط الضعف في إجراءات نظام ضبط المدرسة استخدام الوصفات الجاهزة التي تحدد عقوبة معينة لكل نوع من المخالفات. وتكمن المشكلة، كما علمنا باندورا، في أن الدافعية تلعب دوراً مهماً في فهم السلوك – فليس من السهل أن تحدد السبب المباشر الذي يكمن وراء سلوك معين، لأن الإنسان أكثر تعقيداً مما نظن. ونحن نوافق على وجود عقوبة محددة لبعض المخالفات. ولكن ما يزعجنا هو التعامل بنفس الطريقة مع السلوكات المخالفة المتكررة يومياً في المدرسة، وكأنها مخالفات كبيرة. لم يحضر قلماً إلى المدرسة؟ يعطى درجة صفر هذا اليوم كما تنص خطة المساق. تأخر عن الدرس؟ لا يسمح له بالدخول إلى الصف، كما تنص التعليمات في دليل الطالب الذي تم التوقيع عليه في بداية العام. وفي الواقع فإن هذه الطريقة تجعل عمل المعلم الذي يوقع العقوبة

سهلاً لأن هناك عقوبة محددة لكل نوع من السلوكات المخالفة. ولكن هذا الإجراء لا يعالج السبب الرئيس لهذا السلوك المخالف، ولن يخفف احتمال عدم تكريره في المستقبل.

ومن الضروري أن ننتبه إلى القصد من وراء هذه المخالفة – ما الذي يريد الطالب أن يوصله لنا بفعل هذا السلوك أو تركه؟ وبشكل أساس فإن كل واحد منا يعمل شيئاً لأحد هدفين:

- تجنب شيء ما.
- الحصول على شيء ما.

فالطالب الذي لا يحضر قلماً إلى الصف قد (١) يتجنب أداء الأعمال الصفية، أو (٢) يتجنب الطلب من أبيه الذي توقف عن العمل، أن يعطيه (٥٠) سنتاً لشراء قلم، أو (٣) يسعى لجذب إهتمام المعلم به لأن أحداً لم يعره أي انتباه منذ أن دخل المدرسة ذلك الصباح، أو (٤) يرضي أقرانه الذين يشاهدون طرده من الصف. فمن الصعب أن تقرر استجابة أو عقوبة معينة لمثل هذا السلوك دون البحث العميق أولاً في السبب الذي أدى إليه. فإذا كان الطالب يسعى لتجنب أداء الأعمال الصفية فقد يكون إرساله لمكتب الإدارة تصرفاً مفيداً له. ولكنه إذا كان بحاجة إلى (٥٠) سنتاً وبعض العبارات المشجعة فإن توبيخه لن يحل المشكلة بل قد يكون مؤذياً. افترض أن هناك سبباً خفياً يكمن وراء هذا السلوك، فتحدث إلى الطالب لعلك تكتشف ذلك السبب. قد يبدو لك أن الأمر يحتاج إلى وقت طويل ولكن تذكر أن هذا العمل سيمنع حدوث المخالفة في المستقبل. ولكي تستطيع تحليل الأسباب بشكل غير رسمي، وليس مجرد السلوك فحسب، تأمل الدورة الخدمية الآتية:

- دَرِّب المدرسين على البحث عن مؤشرات للدافيعة لا مجرد النظر إلى السلوك الظاهر فقط.
- خَصِّص وقتاً كافياً للتحدث مع الطلبة بشأن سلوكهم المخالف.
- ابحث عن أنماط للسلوكات المخالفة بين الطلبة وفي البيئة المدرسية.

- تابع معالجة الأمر بالممارسات الإصلاحية كما يتطلب الأمر.
- أوجد إجراءات للطلبة والمدرسين لحل المشكلات البسيطة.

لا يستطيع الأطفال الصغار في الغالب التعبير عن دوافعهم الحقيقة (ولا الطلبة الكبار أيضًا، فكر في هذا الأمر). ولكن اكتشاف السبب الكامن يساعد في إتخاذ القرار الفعال. ساراي باتيل (Sarai Patel)، معلمة الصف الأول، تعرف أن اكتشاف القصة التي تكمن وراء القصة يؤدي إلى حل أسرع. وقالت المعلمة: "ألاحظ كثيراً من الحركات والهمس في الصف في مثل هذه السن. ولكن هناك طفلين يهمسان مع بعضهما البعض بشكل ملحوظ. ظننت في البداية أن السبب يعود إلى شخصية كل منهما، ولكني أدركت فيما بعد أن هناك سبباً آخر لهذا السلوك. تحدثت مع كل منهما على انفراد بشأن كثرة كلامهما في الصف واكتشفت أن لكل واحد منهما سببه الخاص. وجدت أن ريبكا (Rebecca) تسعى لجذب إهتمامي لها، فأحبت حديثي الخاص معها. وقررت أن أتحدث معها كل صباح حول مواضيع مختلفة.

ولكن تشاي (Chuy) له سبب آخر. كان يشعر بالقلق عندما يرى السلوكات المخالفة. واكتشفت أنه لا يتمتع بالشعور بالأمان كأقرانه، فتحدثت إلى المرشدة فأخبرتني أن حياته الأسرية غير مستقرة ذلك الوقت. فقد كانت أسرته تعاني من صعوبة في ترتيبات شراء بيت. فقررت التحدث معه لبضع دقائق كل يوم، وأخبره عن كل شيء جديد نريد أن نفعله ذلك اليوم. ويبدو أن هذا الإجراء كان مفيداً له. فبدأ كلام الطفلين يقل في أثناء الدروس. ولعل السبب يعزى إلى أنني أستمع إليهما جيداً".

الممارسات الإصلاحية:

على الرغم من الجهود التي نبذلها لمنع حدوث مشكلات فإنها ما زالت تحدث. إن وجود نظام للممارسات الإصلاحية يعني تركيز جهود المدرسة على إعادة تشكيل مجتمع المدرسة عندما يلحق ضرر بأحد أفراده. ونحن نعتقد بضرورة مأسسة هذه الممارسة وألا تبقى طوعية ومتقطعة لكي تؤثر فعلاً في مجتمع المدرسة. يتطلب عمل الممارسات

الإصلاحية إعداد خبراء في المجتمع المدرسي حتى يتمكن كل واحد من الإسهام في هذه الخدمة. وليس من الضروري أن يكون جميع العاملين في المدرسة قادرين على تقديم هذه الخدمة. يقوم عدد من المدارس باختيار فريق ليتم تطوير أفراده مهنياً لإعدادهم للعمل في هذه الممارسات الإصلاحية ورسم خطة المدرسة للدورة الخدمية. إن مهارة أفراد الفريق وخبراتهم تحسّن فعالية المحادثات الإصلاحية. تشتمل الدورة الخدمية المقترحة على:

- زيادة وعي الموظفين والطلبة بفلسفة الممارسات الإصلاحية وإجراءاتها.
- تأسيس إجراءات الممارسات الإصلاحية لمقابلة الطلبة فردياً.
- جمع الأطراف المتنازعة في لقاء واحد عندما يكونون مستعدين لذلك.
- متابعة الأمر مع الأطراف المعنية لإبقائهم على وعي بما يجري بشأن القضية بينهم.
- التشجيع على التواصل في الصف في جو من الممارسات الإصلاحية النافذة.

يستعمل بوبي دياز، معلم الصف السادس، الدورة الخدمية مرة في الأسبوع على الأقل لمناقشة مشكلات تتعلق بتدريس الحساب وأحياناً يناقش مشكلات حياتية مختلفة. يقول المعلم: "ابدأ باستخدام الدورة منذ الأسبوع الأول في الدراسة وأشرح للطلبة أهمية الدورة الخدمية في تعليم الرياضيات. ونناقش في الدورة الأولى دائماً مخاوف الطلبة من الرياضيات – أقوم بتمرير عَدّاد خشبي صغير (لتعليم العمليات الحسابية) – وهو العصا المتكلمة في الصف – بحيث يتكلم واحد من الطلبة فقط في الوقت نفسه. يتحدث بعضهم عن مشكلة الطلب منه الحضور إلى السبورة لحل مسألة، ويقول آخر إنه يشعر أنه خالي الذهن قبيل الإمتحان".

وأحياناً نناقش موضوعات تهم الطلبة في سن الثانية عشرة. وكانت إحدى الدورات حول "إذا كنت تعرفني، فإنك تعرف.." فكانت بعض إجاباتهم مضحكة. فقد قال أحدهم: "إذا كنت تعرفني، فإنك ستعرف أن رائحة قدمي هي الأسوأ بين أفراد أسرتي". فضحكنا جميعاً على هذه الإجابة. ثم قال طالب آخر: "إذا كنت تعرفني، ستعرف أنني

مصاب بالسكري وأحقن نفسي يومياً". أنا أعرف ذلك سابقاً ولكنه لم يكن قد أخبر أحداً من أقرانه بذلك حتى ذلك اليوم. توقف السيد/ دياز لحظة وقال: "كنت فخوراً به وبالدعم الذي وجده من أقرانه. لقد كان يخشى أن يشعر بأنه غريب ومختلف عن الآخرين إذا علموا أنه مصاب بمرض مزمن. وأنا مسرور أنه بدأ يدرك أن المرض جزء من حياته ولكنه لا يُستعمل في التعريف به".

أدوات البحث الإجرائي

ومرة أخرى، أشجعك أن تلقي نظرة فاحصة على الثقافة التي تطورها في مدرستك لتتأكد أنها تعزز مبدأ "لا ضرر ولا ضرار". وسنقدم لك بعض الأدوات التي تساعدك في إجراء هذا التحليل. فبعد أن تجمع المعلومات وتدرس ملاحظاتك، فكر بنوع المبادئ التي قد تتبناها وأنواع أنظمة الخدمة التي تفكر فيها والمعايير غير المجدية في بناء هذا الركن من أركان ثقافة مدرستك. ثم وفر القيادة وشارك زملاءك وركِّز على بعض الإجراءات وتصرف بطريقة تحسن هذا الجانب من هويتك الثقافية.

إن تجربة الطلبة في المدرسة قد لا تكون كما يصفونها للراشدين. ففي كثير من الحالات، لا يعتقد الطلبة أن بوسع الراشدين أن يفعلوا شيئاً بشأن مواقف الإزعاج المستمر التي يشاهدونها. ولذلك يقول الطلبة: إن الأمور في مدرستهم تسير على ما يرام إلى أن يطلب منهم الإجابة في دراسة مسحية دون ذكر أسمائهم. فعندما تسنح لهم الفرصة بالتعبير عن تجاربهم الحقيقية ويمنحون الوقت الكافي للإجابة عن الاستبانة بأمانة، فإنهم يقدمون بيانات قد تستخدم في إحداث تغيير. تمثل أداة البحث الإجرائي رقم (٧) عينة لاستبانة مسحية يمكن استخدامها لتقييم الثقافة كما يعيشها الطلبة.

وهناك طريقة أخرى لتقييم ثقافة المدرسة تتمثل في تدقيق سجلات الانضباط في المدرسة. إنك تبحث الآن عن أنماط أو إتجاهات في البيانات تسمح لك بإتخاذ إجراء يجعل البيئة أكثر تشجيعاً للتعلم. إن التشويش الذي قد يحدث في الصف يكون عادة على حساب التعلم، والإجراء الذي تتخذه قد يشتمل أو لا يشتمل على تدريب للمعلم. كنا

سابقاً نعتقد بضرورة تركيز المعلم على إدارة الصف، وأحياناً كنا نشعر بالحاجة إلى إجراء تغييرات في الصف مثل زيادة درجة الحزم وتأسيس إجراءات للعمل الجماعي المنتج أو إرسال رسالة واضحة حول التوقعات من المدير. ولتحديد أي إجراء ينبغي أولاً أن نقوم بتحليل بيانات النظام والضبط. ونقترح دراسة حالات الإحالة إلى الإدارة وحالات توقيف الطلبة وطردهم من الصف لنبحث عن أنماط سلوكية. هل هناك صفوف أو أرقام تستعمل هذه الأدوات لضبط الطلبة؟ هل هناك طلبة أكثر قابلية للإنضباط كالطلبة الأفارقة الأمريكيين من الذكور (كما أشارت عدة دراسات وفقاً لما ذكره تاونسند (Townsend, 2000)؟ هل تكثر المشكلات في أوقات أو أماكن معينة؟ تستعمل أداة البحث الإجرائي رقم (٨) لتقييم نظام الانضباط وللإجابة عن هذه الأسئلة. ونرجو أن تتذكر أن الأسئلة المتعلقة بالعرقية تختلف من منطقة إلى أخرى، وعليك أن تجيب عن الأسئلة المناسبة لمنطقتك.

وهناك أداة بحث إجرائي أخرى ثبتت فائدتها تتعلق بمفاهيم المعلمين لسلوكات الطلبة وما إذا كانت هذه السلوكات تؤخذ بعين الاعتبار أم لا (انظر: أداة البحث الإجرائي رقم ٩). لقد لاحظنا أن هذه الأداة مفيدة للمعلمين الذين يرغبون في تدوين وجهات نظرهم حول هذا الموضوع. وبعد تدوين هذه المعلومات، يدرك المعلمون أن الإدارة تستمع لهم ويتوقعون إتخاذ إجراءات مناسبة فيما بعد. ويكشف التحليل الجيد لهذه المعلومات الجوانب التي تحتاج إلى عناية والجوانب الأخرى الجيدة. ومن المهم أن نشجع المعلمين على الأمانة والصراحة وان نؤكد لهم أن هذه المعلومات لن تستعمل ضدهم عندما يوضحون وجهات نظرهم علناً حول سلوك الطلبة. وإذا شعر الناس بأنهم سيدفعون ثمن أمانتهم وصدقهم فلن يعودوا لمثل ذلك ابداً، ولذلك ستضطر الإدارة إلى إتخاذ إجراءات وقرارات اعتماداً على معلومات غير دقيقة. وبالطبع فإن هذا التحليل ينتج معلومات حول التطوير المهني والتدريب اللازم في المدرسة ولا يؤدي إلى ملاحظات تقييمية أو إجراءات تتعلق بالانضباط.

الخلاصة

تتطلب ثقافة "لا ضرر ولا ضرار" في المدرسة تحولاً في نظرة المعلمين والطلبة إلى إيجاد بيئة منظمة تشجع على التعلم. إن التقاليد والمعتقدات التي حاولنا تعديلها عند كل واحد منهم قد تؤدي إلى مشاعر قوية مضادة للمبدأ الذي تحاول تأسيسه في المدرسة. يتطلب تأسيس ثقافة تعيد الثقة وتعلم السلوك الفاعل والاختيار السليم التزاماً عاماً في المدرسة وتطويراً مهنياً مستمراً وتدريباً للطلبة. إن الطالب الذي يقول: "أوصاني جدي ألا أبدأ شجاراً، ولكن ينبغي أن أضع نهاية لشجار" عليه أن يوفق بين تقاليد البيت والمدرسة. وهو بحاجة إلى مساعدة كبيرة ليعرف كيف ينفذ ذلك. وعلاوة على ذلك، فالمعلمة التي تريد أن تعرف كم مرة قامت بتوقيف طالب لارتكابه مخالفة في الصف قد جاءت من ثقافة مدرسية كان فيها المدير هو الذي يعالج جميع المشكلات السلوكية. ولذلك ينبغي لمثل هذه المعلمة أن تدرك أن لكل واحد منا دور في تأسيس ثقافة تكون فيها العناية بأنفسنا وبالآخرين وبهذا المكان (المدرسة) معياراً لتقييم أفعالنا وردود أفعالنا.

الفصل الرابع

انتقاء الكلمات

تقف ماريا يوم عيد ميلادها الخامس عشر أمام المرآة تنظر إلى قامتها الصغيرة التي تبلغ خمسة أقدام وهي ترتدي فستان الشيفون الأبيض. ولعلها كانت تفكر أن ذلك هو اليوم الذي تشعر فيه بالراحة بالتخلص من قناع تلك الفتاة الصغيرة الشريرة التي كانت تختبئ خلفه وتحتفل بوصولها سن البلوغ. ولعلها في ذلك اليوم تحصل على ثقة والديها وأصدقائها لتصبح امرأة شابة تعتز بنفسها. ولعلها في هذا اليوم تتخلى عن الستار الذي كانت تغطي به سنوات من الذكريات النفسية والجسدية التي تذكرها بأنها كانت ضعيفة وفاشلة. ولعلها فكرت بكل ذلك هذا اليوم. وبالتأكيد كان ذلك اليوم مفعماً بالفرح والاحتفال والتمنيات الطيبة والنصائح والطعام والأغاني والرقص والضحك.

وعلى الرغم من بهجة الحدث التي كانت تنتظرها طيلة حياتها، قال عمها جملة أنهت ما يقال عن هذا اليوم، فالكلمات التي قالها أرجعتها سنوات بعيدة إلى القوقعة التي طالما تمنت أن تخرج منها. وبعد شهرين، أسرت إلى إحدى مدرساتها ما قاله عمها لها وهي إلى ساحة الاحتفال: "لقد أصبحت ممتلئة الجسم قليلاً." فقالت لها المعلمة: إن عمها لم يكن يقصد الإساءة، بل قالها مازحاً. فلم يبلغ وزن ماريا أنذاك (١٢٥) باونداً. ولعله كان يقصد أن البلوغ قد حولك من فتاة صغيرة إلى فتاة شابة. وبغض النظر عن ذلك، فقد حددت تلك العبارة احتفال ماريا بعيد ميلادها الخامس عشر. ففي الشهرين التاليين لم تأكل ماري إلا القليل. فكانت تتقيأ كل ما تأكله وكان وزنها وهي تقف أمامنا قد إنخفض إلى (١٠٧) باوندات، وقالت: إنه ليس لديها شهية للطعام ابداً.

ومن الواضح أنها قررت أن ما تستطيع ضبطه هو وزنها. فلن تكون ابداً ذلك الشيء الممتلئ الذي جعل عمها يراها كذلك كلما نظرت إلى المرآة. رفضت ماريا تدخّل

الأطباء لإقناعها بالعودة إلى الأكل. وكانت تقترب إلى الوصول إلى الوزن (١٠٠) باوند الذي سيجعلها تعيش حياة صحية كما تعتقد. وحتى ذلك الوقت، كانت تلك الفتاة الضعيفة الحساسة الذي بدأ شعرها بالتساقط والتي أصبحت مجرد جلد وعظم تنظر إلى نفسها في المرآة لترى فتاة ممتلئة الجسم لا حيلة لها ولا قوة.

ولسنا أطباء نفسانين أو أطباء عاديين ولا نستطيع أن نصف لكم كيف تنظر فتاة مصابة بالخوف من السمنة إلى نفسها في المرآة لترى شخصاً لا يشبهها جسدياً. ونحن نعتقد أن هذا المسلسل المأساوي من الأحداث الحقيقية يشكل رمزاً للطلبة الذين لا يعرفون لمن ينظرون عندما ينظرون إلى مرآة حياتهم. إن ضعف مفهوم الذات والصورة الإيجابية عن الذات عند المراهقين يشكل لنا تحديات هائلة. فبدون صورة إيجابية عن الذات سيفقد الشخص كثيراً من الصفات الأساسية التي تعزز التعلم والمشاركة كالثقة والمسؤولية والدافعية القوية. نحن لا ندعو إلى العودة إلى الورش التدريبية التي كانت تعقد في الستينيات من القرن الماضي بدلاً من غرف الصف الحديثة أو بدلاً من المنهاج الحازم المناسب. إننا نؤمن بأن بناء الثقة بالنفس والصورة عن الذات عند الطالب يمكن أن يتزامن مع تدريسنا ويجب أن يتم في جميع تفاعلاتنا مع الطلبة.

ركن انتقاء الكلمات

لقد اخترنا بأن اللغة التي نستخدمها تؤثر على التعلم. وبالرغم من أنه واحد من عدد كبير ممن قالوا بذلك (مثل: Denton, 2007) فإن الأمثلة التي عرضها في كتابه (٢٠٠٤م) أدت إلى تغييرات مهمة في كلام المعلم في الصف في مختلف أرجاء العالم. فقد قال جونستون ببساطة: "اللغة توجد واقعاً وتستدعي الهوية" (ص٩)، وهما أمران يحتاج الطلبة إليهما. إن اختيار الكلمات بعناية وحذر بحيث تشجع الطلبة على بناء الهوية الذاتية أمر مهم في بناء ثقافة المدرسة. وعندما تساعد اللغة التي يسمعها الطلبة في الصف في سرد قصص عن أنفسهم بحيث تكون قصصاً واقعية ومشجعة فإنهم سيتصرفون بطرق منسجمة مع ذلك المعتقد. وبالعكس، عندما تكون اللغة مثبطة تشعرهم بأنهم لا

يستطيعون عمل شيء فإنهم سيتصرفون بتلك الطريقة. وبالطبع هذه ليست ردود فعل فورية، ولكنها أنماط تتطور عبر سنوات طويلة. والسؤال الأساسي الذي يطرح نفسه هو: هل المدرسة مكان يعيد فيه الطلبة اكتشاف قدراتهم ومواهبهم ويعملون على تطويرها واستعمالها؟ ويمكننا أن نسأل أيضاً: هل يعمل المعلمون عن قصد على تطوير مفهوم الذات عند الطلبة والقصص التي يقولونها عن أنفسهم؟ وإذا لم يكن الأمر كذلك، أي إذا لم يعتقد الطلبة أنهم قادرون على التعلم بدرجة كبيرة أو على إيجاد فرصة يحققون فيها رغباتهم أو إنجاز عمل جيد من المحتمل ألا يستطيع هؤلاء الطلبة الارتباط الشخصي بتعليمهم، وحينئذ سيكون تعلمهم ومشاركتهم ضعيفين. كيف يثق الطلبة في أن الراشدين حولهم سيضعونهم في بيئاتهم؟ وكيف يتعلمون كيف ينظرون إلى المرآة ويرون قارئاً أو كاتباً أو شخصاً أنيقاً قادراً؟ يجب أن تنبثق هذه الرسائل من ثقافة المدرسة والإيمان بالطلبة وتعلمهم.

القصص التي نرويها عن أنفسنا

لكل واحد منا قصة يرويها عن نفسه. وكما يقول بلوك (Block, 2008)، "القصص ضرورية لمعرفتنا من نحن لأنها تشعرنا بمعنى الهوية" (ص٣٥). يقول رايزمان (Riessman, 1993)، "يصبح الفرد ما يرويه من قصص عن نفسه وعن حياته" (ص٣). تتكون قصة كل واحد منا من التفاعلات مع الآخرين ومن الحوار الداخلي مع الذات. وقد تكون القصة دقيقة أو غير دقيقة ولكنها قصتنا وتوجه تعاملنا مع العالم. ومن المهم أن ندرك أنه ليس جميع القصص التي نرويها عن أنفسنا إيجابية. ويذكرنا بلوك: "ينبغي لنا أن نميز بين القصص التي تعطي معنى لحياتنا وتساعدنا في تحقيق ذواتنا والأخرى التي تَحدُّ من إمكاناتنا" (ص٣٥).

وهذا يذكرنا بالطالبة في الصف الثالث التي قالت: "أنا كاتبة جيدة ولكني لست جيدة في الحساب". وعندما سئلت كيف عرفت ذلك، قالت: "أنا لم أكن جيدة في أداء واجباتي البيتية" وأن معلمتها كانت تقول لها: إنها بحاجة إلى مزيد من الممارسة

والتدريب. وفي الحقيقة، لم تكن درجات تلك الفتاة في الإمتحانات سيئة. فقد كانت علاماتها فوق المئين الخمسين، ولكن القصة التي كانت ترويها لنفسها ولنا حدّت من إمكاناتها. ولحسن الحظ يمكننا تغيير هذه القصص، يقول بلوك (Block):

> القصص التي تحد من القدرات هي القصص التي تبدو لنا وكأنها حقيقية. حقائق. إننا نشعر ونتأثر بالقصص التي نرويها عن ماضينا ولكنها غير حقيقية. والحقيقة الوحيدة الصحيحة التي نعرفها هي أننا وُلِدنا. وقد نعرف بالتأكيد والدينا وإخواننا والأشخاص المهمين في حياتنا. ولكن القصة التي نرويها عنهم بما فيها من معاني وذكريات لمن يستمع إلينا هي من صنعنا. مختلقة وخيال. وهذه أخبار سارة لأنها تعني أننا نستطيع تلفيق أي قصة في أي وقت نشاء (ص٣٥).

وهناك حالة أخرى تناسب المقام. لقد تعرضت مايكيلا لمعاملة سيئة في طفولتها. وهناك توثيق يثبت هذه الحقيقة. لقد أبعدت عن والديها في سنّ الثامنة. والقصة التي كانت ترويها عن سوء معاملتها كانت حول اعتقادها بأنها كانت "فتاة سيئة تتعرض للعقاب دائماً". وفي الحقيقة، أنها كانت تعتقد أنها تستحق العقوبة إلى حد ما. وبعد أن أصبحت طالبة في المرحلة المتوسطة بدأت تصرح بأنها لم تكن تستحق العقاب البدني، ولكنها استنتجت أنها كانت تستحق العقوبة للأشياء التي أخطات في أدائها. لقد تغيرت القصة التي ترويها عن نفسها عندما أدركت، بمساعدة وتوجيه من المرشد الاجتماعي، أنها لم تكن مسؤولة عن إساءة معاملتها. أجل. لقد كانت هي الضحية ولكن ذلك لم يكن وصمة في حياتها وليس جزءاً من هويتها.

نحن لا ندعي أن الأطفال والراشدين لا يتعرضون لأخطاء، فلدينا أمثلة كثيرة في هذا المجال والذي نود التركيز عليه هو أن القصص التي يرويها الطلبة عن أنفسهم والأشياء التي اقتنعوا بوجودها فيهم قد تكون صحيحة أو غير صحيحة. كما أن بعض هذه القصص تحد من إمكاناتهم وقدراتهم، ولكننا قادرون على تغييرها.

من أين تأتي هذه القصص؟

الجواب البسيط هو: تاتي القصص التي نرويها لأنفسنا من تفسيراتنا لخبراتنا السابقة التي شكلتها البيئة والراشدون حولنا. وهي عملية تبدأ في سن مبكرة وتتأثر بالفروقات بين طرق تربية أبائنا لنا وتفاعلهم معنا. فعلى سبيل المثال، لاحظت لاريو (Lareau, 2003) في دراسة معمقة لها حول التفاعلات بين الوالدين والأبناء وجود أنماط أدت إلى نقل مزايا مختلفة للأطفال. وكما تقول: "كان الكلام الذي يدور في أسر الطبقة الوسطى أكثر مما هو في الأسر العاملة والفقيرة مما أدى إلى تطوير قدرة لغوية أكبر وحصيلة مفردات أكثر وقدرة أكبر على التعامل مع شخصيات مهمة ومعرفة أوسع بالمفاهيم المجردة لدى أبناء الطبقة الوسطى" (ص٥). وهذه المزايا تبرز واضحة في القصص التي يرويها الأطفال عن أنفسهم. تخيل طفلاً من هؤلاء ممن توافرت له فرصاً كثيرة للتفاعل مع شخصيات مهمة وهو يتعامل معهم وكأنه ندلهم. وكان هؤلاء الأطفال يُشجعون على مصافحة الطبيب والتحدث إليه عند مقابلته، وعلى مواجهة الفني الذي كان يأتي لإصلاح بعض الأجهزة في البيت. وفي مثل هذه الحالات، يبدأ الطفل برواية قصته حول الكفاءة ويعتقد أن الآخرين يحترمون رأيه.

إن القصص والحكايات التي يرويها الأطفال عن أنفسهم لا تنبثق من تفاعلاتهم مع والديهم فقط. إنهم يتأثرون بمعلميهم وبالتربويين الآخرين في مدارسهم في عملية تطوير شخصياتهم وتحديد هوياتهم (Denton, 2007; Johnston, 2004). وفي الحقيقة فإننا نقضي ساعات طويلة مع طلابنا لا تقل عن (١٨٠) يوماً وفي كثيرمن الحالات نتفاعل معهم أكثر من تفاعلهم مع والديهم. فعندما يدرك المعلمون أن اللغة التي يستخدمونها تساعد في تشكيل القصص التي يرويها الأطفال عن أنفسهم فإنهم يستعملون هذه المعرفة لمساعدة الطالب في بناء هوية إيجابية. فعلى سبيل المثال، تخيل صفاً يسأل فيه الطالب دائماً: "أخبرني المزيد عن ذلك. أنا مهتم بأفكارك". الرسالة واضحة: لديك شيء يستحق التحدث عنه وأنا أريد أن أستمع لما تقول. لقد شاهدنا درساً كانت فيه هذه الممارسة هي المعيار. بدأ الأطفال في سن السادسة أو السابعة عامهم الدراسي بالتحدث قليلاً ثم لا

يستطيعون إضافة المزيد. وفي نهاية شهر كانون الأول، كان الصف يعجّ بالأحاديث. لقد تحسن إنتاج الطالب تحسناً ملحوظاً ليس في الحديث فقط بل في الكتابة وغيرها من الواجبات أيضاً. ومن الواضح أنه أصبحت لديهم قصة مختلفة عن أنفسهم: شعروا بالأهمية وتطورت لديهم أفكار. والذي كان لافتاً للنظر هو طريقة تفاعلهم مع بعضهم بعضاً. فكنا نلاحظهم باستمرار يسألون زملاءهم المزيد من المعلومات ويشكرونهم ويعترفون بالفضل والشكر للأشخاص المهمين.

وعلى سبيل التحذير، يقول جونستون (٢٠٠٤م)، "يجب أن يقتنع الطلبة أن كلماتنا حقيقية وليست إطراء فارغاً" (ص٣٨) إذا ما أردنا لهذه الطريقة أن تكون فعالة. وبعبارة أخرى، لا يكفي أن تحفظ مجموعة من العبارات من كتاب ثم تقولها للطلبة. ولكن الحقيقة تكمن في المعتقدات التي نؤمن بها وكيفية التعبير عنها من خلال تفاعلنا مع الآخرين. وهذه التفاعلات هي التي تبني المجتمع والثقافة في الصف والمدرسة. ويتطلب ذلك تغييراً في المحادثات التي تدور بيننا حيث ننتقل من المشكلات إلى الإمكانات ومن الخوف والخطأ إلى الهدايا والكرم والعطاء (Block, 2008). وعلى الرغم من أهمية المحادثات والمناقشات واللغة والشعارات في بناء القصص فإن التجارب والخبرات أيضاً تلعب دوراً لا يقل أهمية. وبصفتنا مربين، نقوم بتخطيط عدد من التجارب والخبرات لطلبتنا. وفي نهاية هذا الفصل سنركز على التفاعلات التي تدور بين الطلبة أنفسهم وكيفية بناء تلك الخبرات بحيث يتمكن الطلبة من سرد قصصهم لأقرانهم. وهذا يذكرنا بخبرات وتجارب أخرى عند الطلبة كتلك التي جعلت أراسيلي (Araceli) تغير قصتها عن ذاتها.

فعندما كانت أراسيلي في الخامسة عشرة من عمرها في الصف التاسع وكان طولها يصل إلى خمسة أقدام إذا وقفت على رؤوس أصابع قدميها، ولكنها لم تجرؤ يوماً أن تفعل ذلك. كانت مقتنعة بعدم رغبتها في المبادرة. وكانت تعتقد أن ذلك يساعدها على عدم الظهور للآخرين وبالتالي لن يعرف أحدٌ كم تعتبر نفسها تافهة وغير مهمة. لقد كانت مطيعة جداً وكانت تفعل ما يطلب منها. أكملت واجباتها ولم يكن لديها أية

مشكلة سلوكية. ونعتقد أن هذا السلوك ساعدها في الابتعاد عن اهتمام الآخرين وأنظارهم. ومن الممكن أنها كانت عندما تنظر إلى نفسها في المرآة لا تكاد تستطيع تمييز أي صورة. وما كانت تراه، عندما سئلت عن ذلك – صورة طالبة رسبت في الصف الأول ورفضت الالتحاق بالكلية.

وحدث أن أراسيلي لم تستطع أن تكتب كثيراً في سجل تدريبها في المستشفى لأنها، كما تقول: "لم يطلبوا مني عمل أي شيء". وكجزء من متطلبات دراستها، كان التدريب مُجدْولاً لجميع الطلبة، فوُضعت أراسيلي للعمل في مستشفى لأنه لم يكن لديها فكرة عما ستفعل في المستقبل. وكانت عندما تُسأل ما إذا كانت تريد أن تفعل شيئاً محدداً، كانت تقول بخجل: "لا"، ولذلك لم تحصل إلاّ على القليل من الخبرات. وقد شجعها عدد من مدرسيها أن تبادر وتقول: "نعم" في المرة القادمة عندما تمنح لها فرصة أخرى. فوافقت مترددة احتراماً لأحد معلميها الذي تحترمه وتثق به.

وصادف ذلك الأسبوع أن نوبة عملها كانت قسم الولادة. وكانت تشرف على مريضة لا تتحدث إلاّ الإسبانية، ولكن المرضة كانت تعرف ما يمكنها من التواصل البسيط بالإسبانية، وكانت معرفة طبيبة النساء بالإسبانية أقل من معرفة المرضة. كانت المريضة خائفة، وسرعان ما عرفت أن أراسيلي من أمريكا اللاتينية فطلبت منها الحضور إلى جانب سريرها وسألتها إن كانت تتحدث الإسبانية، وعندما قالت المرضة أنها تتحدث الإسبانية، طلبت المريضة منها المساعدة. وافقت أراسيلي على ذلك، كما وعدتنا. أمسكت المريضة بيد أراسيلي وبدأت تبكي. وقفت أراسيلي بين الطبيبة والمريضة، وهي ترتدي ثياباً بنية اللون، وقامت بالترجمة بين الطبيبة والمريضة. ولسوء الحظ، فقد إزدادت حالة المريضة سوءاً وأصبحت حياة الجنين في خطر. فقررت الطبيبة إجراء عملية قيصرية وطلبت من أراسيلي أن تنظف مكان العملية وتبقى مع المريضة. تذكرت أراسيلي التزامها وقالت نعم إذا طلبت منها المريضة ذلك. أمسكت المريضة بيد أراسيلي ولم تسمح لها بالانصراف. تحدثت أراسيلي مع المريضة عن تفاصيل العملية القيصرية. لقد شهدت

عملية الولادة وسمعت صرخة الوليد الأولى. تراجعت إلى الوراء قليلاً وهي مندهشة لما شاهدته. اقتربت الممرضة من المريضة وسألتها ماذا ستسمي طفلتها. فقالت الأم دون أي تردد "أراسيلي".

يا ترى، من الذي رأته أراسيلي في المرآة عندما رجعت إلى البيت؟ وما مدى استعدادها للبدء بالثقة في نفسها وتقدير ذاتها ورغبتها في إتخاذ خطوات جريئة نحو مستقبلها؟ وما مدى استعدادها لتسمح لنا بمشاركتها في تلك الرحلة العظيمة؟ إن القصة التي ذكرتها أراسيلي لنفسها ذلك اليوم قد تغيرت تغيراً جذرياً. تخرجت أراسيلي من المدرسة الثانوية وحصلت على رسالة قبول للدراسة في الجامعة لمدة أربع سنوات. فقد كان لها هدف في حياتها وهو أن تصبح ممرضة وأن تضع خطة لتحقيق هذا الهدف. في الواقع، إنها الشخص نفسه، ولكن أصبح لديها قصة مختلفة تحدث الناس عنها، وهذه القصة زودتها بالإمكانات والقدرات.

قوة الكلمات

نحن نتشكل باللغة التي نتحدث بها عن أنفسنا وباللغة التي يستخدمها الآخرون عنا. وهذه الحقيقة تجعلنا نفكر في اللغة التي نستخدمها للتوجية وتقديم الملاحظات، كما تدفعنا للتفكير في الطبيعة المؤذية للملاحظات الساخرة حتى لو كنا مازحين. وبعبارة أخرى، ينبغي لنا أن نختار كلماتنا بوعي وعناية لأن التواصل من السمات المميزة لمدارسنا.

اللغة تبني هوياتنا وبالتالي تنعكس هوياتنا في اللغة التي نستخدمها. تحدث تريسي (Tracy, 2002) عن أربعة أبعاد للهوية:

- الهوية الرئيسة للجنس والعمر والعرق.
- الهوية التفاعلية للأدوار مثل الابنة والأخ والطالب والمعلم.
- الهوية الشخصية للشخص والسمات المميزة له.
- الهوية العلاقية خلال كل محادثة، هل أطراف الحوار متساوون أم لا، أصدقاء أم أعداء وهكذا.

يحضر كل منا بهذه الأبعاد الأربعة في كل حديث أو حوار. وتعد الأبعاد الثلاثة الأولى أكثر ثباتاً. وأما الرابع الذي يتمثل في الهوية العلاقية فهو ينشأ في كل محاولة للتواصل. وسواء أكان الشخص في الصف الأول أم معلم الصف فإن الهوية العلاقية لكل منهما تتغير في كل محادثة. انظر إلى هذين المثالين:

المعلمة: طلبت منك أن تجلس وتلتزم الهدوء.

الطالب: ولكن..........

المعلمة: حان الوقت لدرس الحساب ونحن جميعاً بانتظارك حتى نبدأ الدرس. أنت تحتقر كل أفراد الصف.

الطالب: أجل، ياسيدتي.

والآن إلى المثال نفسه بطريقة أخرى

المعلمة: أرى إنك لا تستطيع الجلوس بهدوء. ما الأمر؟

الطالب: لدي طاقة زائدة.

المعلمة: أُلاحظ ذلك، ولكن حان الوقت لنبدأ درسنا في الحساب. سنتعلم بشكل أفضل إذا كنت معنا. هل نستطيع مساعدتك بأي شيء؟

الطالب: (يتحرك بحماس مرة أخرى). لا. لقد فهمت وأنا مستعد الآن.

كانت النتيجة في كلا المثالين هي نفسها – جلس الطالب هادئاً. ولكن الحوار الأول جعل الطالب يفكر ما إذا كانت المعلمة قد وبخته. أما الحوار الثاني فقد حافظ على مفهوم الذات عند الطفل ولم يعتمد على الخجل لضمان تعاون الطفل. ولذلك من المحتمل أن يركز الطالب على مسألة التعلم الجديد. أما الهوايات الثابتة نسبياً – الجنس والعمر والدور– فقد بقيت كما هي في الحالتين، ولكن الهوية العلاقية كانت هي المتغير. ففي الحالة الثانية، ثبتت المعلمة مفهوماً آخر في الحوار تمثل في تأثير هوياتها على مخرجات الحوار.

يقترح دنتون (Denton, 2007) ثلاثة أهداف للغة التي نستخدمها كمعلمين: (١) مساعدة الطلبة على تطوير ضبط النفس، (٢) بناء المجتمع، (٣) تعزيز المهارات والمعرفة الأكاديمية. ركز أحد المعلمين على الهدف الأول فقط بحيث لم يتحقق الهدفان الثاني والثالث. بالطبع، يحتاج الطلبة إلى إعادة توجيه. وبينما اعتمدت المعلمة الأولى على الإكراه أو الإجبار اختارت الثانية طريقة تمكين الطالب. لاحظت المعلمة السلوك وحددته وشرحت للطالب سبب رغبة الطلاب في تعديل سلوكه لينسجم مع الطلبة في عملية التعلم. ثم تركت المعلمة الطالب لحظة ليستعد. لقد حولت المعلمة الثانية هذا السلوك إلى فرصة يمارس فيها الطالب مفهوم ضبط النفس بدلاً من السيطرة مباشرة على الموقف بنفسها.

قد يبدو لك الأمر بسيطاً لا يستحق إهتمامنا به. فهناك أمور أخرى ملحّة تنتظرنا كل يوم في المدرسة، ولكن هذه الحوارات القصيرة قد تبني أو تهدم ثقافة المدرسة لحظة بلحظة. تستطيع الهويات العلاقية التي تتغير بسرعة في كل مناقشة أو حوار أن تكون سبباً للإلهام أو الإحباط. وعلاوة على ذلك، فإن هذه الحوارات القصيرة ستكون محفزة لسلوك مخالف فيما بعد. ماذا ستكون النتيجة لو لم يوافق الطالب الأول على مضض بقوله: "نعم يا سيدتي؟" كان من الممكن أن يقلب مقعده من الغضب، الأمر الذي يتطلب تدخل المزيد من الناس. وليس من الغريب أن تقوم المعلمة بكتابة تقرير إلى الإدارة تقول فيه: "طلبت منه الجلوس والعمل في واجب الحساب ولكنه رفض". وهذا كلام صحيح إلى حد ما. ولكن الذي لا نستطيع سماعه هو نغمة الصوت. فبدلاً من كونه طالب في السادسة من عمره يجلس على مقعده ليتعلم عملية الجمع، سيكون طالباً غاضباً مقطب الجبين يجلس خارج مكتبك.

تشعر إليشا كولمان، مديرة مدرسة بوكر واشنطن الثانوية، في مدينة ممفيس بالفخر بمعدلات التخرج من مدرستها التي ازدادت من ٥٥٪ قبل عدة سنوات إلى ٨٢٪ هذا العام. وعندما سئلت عن كيفية حدث هذا الإنجاز قالت: "لقد أحببت طلابي ووظفت أناساً يحبونهم ثم أديت واجبي تماماً" (Colman-Kiner, 2001, p. 25).

ديب جوستافسون (Deb Gustafson) مديرة مدرسة ابتدائية في مدينة فورت رايلي في ولاية كانساس قادت مدرستها في مسيرة التقدم ونقلتها من كونها المدرسة الأولى في الولاية لتدخل برنامج التطوير إلى مرتبة يحقق فيها ٨٠٪ من الطلبة معايير الولاية أو يتفوقون عليها في القراءة والحساب (Education Trust, 2011). قالت المديرة للعاملين معها: "أنا لم ولن أوبخ الطلبة لأي سبب ابداً إلا إذا خاطب أحدهم الآخر بألفاظ غير مناسبة وأُذكّرهم دائماً "أن الطلبة الناضجين هم الذين يحددون سمعة المدرسة" (Chenoweth, 2010, p. 20). ولعل المديرتين تدركان أن قوة اللغة التي يستخدمها المعلمون مع الطلبة تعني الفرق بين التركيز على الإنجاز والتركيز على حفظ النظام فقط. وكما يشير جودمان (Goodman) إننا لا نستطيع أن نسمح لأنفسنا بأن "نستسلم لنظام من القهر والإكراه بدلاً من نظام للتربية" (2011, p. 22).

إن القرار بأيدينا. هل نريد أن نربي الأطفال أم نقهرهم؟ وهل نريدهم أن يسردوا قصصاً عن نجاحهم وإمكاناتهم أم عن فشلهم؟ إن اللغة هي التي تطور العقلية التي تمكن الأطفال من إتخاذ قرارات. وهي أقوى سلاح نملكه لتغيير تحصيل الطلبة وإنجازهم ولذلك فهي جديرة بأن تشكل ركناً مستقلاً بذاتها.

العقليات المنفتحة والمغلقة

إن النخب الرياضية ومدربيهم يدركون قوة التخيل في الأداء. إنهم يستخدمونها للتدرب عقلياً على حركاتهم المثالية لكي يستطيعون استدعاء المهارات التي سيحتاجون إليها في الملعب. ويمكن أن تكون هذه الصورة الذهنية داخلية أو خارجية، وتتضمن الصور البصرية والحركية والسمعية. ولكن الصور السلبية قد تؤثر في الأداء سلبياً وبخاصة بتشجيع اللاعب على إستذكار أشرطة وصور ذهنية للفشل في المستقبل. إن اللافتات أو التسميات السلبية في المدارس تشبة التخيل السلبي في الألعاب الرياضية. وبالتأكيد هناك أفراد من مجموعات لغوية أو عرقية أو جنسية ممن تضرروا من آثار التنميط والتسميات السلبية. وقد تعاني الطالبة بسبب التوقعات المتدنية الناجمة عن فقر والديها، وقد تتسم

بصفات خاجية تجعل الآخرين يصمونها بالكسل أو اللامبالاة. وبغض النظر عن مصدر هذه التسميات السلبية سيكون لها أثراً سلبياً يحد من إمكانات الطالب، ومع مرور الزمن تصبح تلك الألقاب جزءاً من قصة الطالب عن نفسه.

تقول كارول دويك (٢٠٠٦م) إن قصص الناس عن أنفسهم تتخذ شكل عقلية معينة عن العالم. إن العقلية المغلقة هي الاعتقاد بأن "صفاتك منحوته من الصخر" ولذلك فهي تتطلب من صاحبها أن يحاول باستمرار إثبات جدواها أو التخلي عنها تماماً" (ص٦). أما العقلية المنفتحة "فترتكز على الاعتقاد بأن صفاتك الأساسية أشياء يمكن تهذيبها وتعديلها ببذل الجهد اللازم" (ص٧). وهذه هي العقلية الضرورية لتحقيق الإنجاز وأن أصحاب هذه العقلية أكثر استعداداً لمواجهة المشكلات وخوض المجازفات وأكثر ميلاً للإصرار والمثابرة. دعونا نفكر لحظة بطالبين في مدرسة متوسطة يجلسان في درس العلوم. وقد طلب منهم البحث في أثر السمات الجينية على التوقع بمخرجات الإنجاب في عملية التكاثر. فاستخدم الطالبان مربع بونت (Punnett Square) مع أنواع هجينة تشبه شكل البذرة. مشروع صعب ولكن الأمور تسير على ما يرام حتى الآن، ولكنهما الآن يريدان إجراء تحليل على هجين مزدوج بمتغيرين مستقلين – شكل البذرة ولون الزهرة. فازدادت المهمة صعوبة. كان أحدهما يتصف بعقلية مغلقة والآخر بعقلية منفتحة. إننا لا نحتاج لإجراء حساب على مربع بونت لنعرف أن أحدهما سيتوقف عن العمل بسهولة أكثر من الآخر.

ومن الآثار المهمة للعقلية أثرها على المثابرة والاستمرار. فالطالبة التي تتصف بعقلية مغلقة تبقى مهتمه ومتابعة ما دامت ناجحة في عملها. ويسمي دويك ذلك "الانتعاش بالشيء المؤكد"(ص٢٣). والعكس صحيح بالنسبة لأصحاب العقليات المنفتحة الذين يعبرون عن نفس الشعور بالمتعة سواء أكانوا ناجحين أم لا. فهم أحياناً يبحثون عن أشياء تتحداهم. وكما قالت دويك: "هم لا يسعون إلى الإتقان الفوري بل إلى تعلم شيء عبر الزمن: بمواجهة التحديات وإحراز التقدم". وفي المقابل، "يتوقع أصحاب العقلية المغلقة إبراز قدراتهم دون جهد وقبل أن يتعلموا شيئاً". (ص٢٤).

ألا يجب أن تهتم المدارس بهذه الأمور؟ إذا كان الطلبة يعرفون سلفاً ما سنعلمهم إياه فلن تكون لهم حاجة إلينا. التعلم يكون دائماً حول الفشل – وكما نقول دائماً فإننا نتعلم من أخطائنا. ولكننا لا نريد أن يستمر الفشل دون توقف. ونحن نعرف أننا سنهزم حتى أولئك أصحاب العقليات المنفتحة. ولكننا نعلم أن المتعلم يمر في مرحلة تسمى الفشل المنتج (Kapur, 2008). ويحدث ذلك عندما يجربون شيئاً ولكنه يفشل. ولكن الحوار مع الذات بالنسبة لأصحاب العقليات المغلقة سيكون مدعاة للانهزام والتراجع. أما أصحاب العقليات المنفتحة فيقولون: "حسناً. لم تنجح محاولتنا تلك. فياترى ما السبب؟" ثم يحاولون مرة أخرى. إن الركن "اطلب العلم من المهد إلى اللحد" يعزز العقلية المنفتحة ويستبدل عبارة: "أنا فاشل" بعبارة أخرى "ينبغي لي أن أتعلم المزيد وأبذل جهداً أكبر لأثبت أني أستطيع القيام بهذا العمل".

اللغة وعقلية الإنجاز

يأتي الطلبة إلى المدارس بعقليات معينة، فكيف نستطيع تغييرها؟ لعلك تذكر أننا قلنا سابقاً بأن الهوية تتشكل جزئياً من العلاقات التي تنشأ خلال تفاعلاتنا ومحادثاتنا مع الآخرين(Tracy,2002). وهذا هو المكان الذين يكون لنا فيه تأثير كبير. المعلم ذو النية الحسنة والعقلية المغلقة يقول لطلبته: "أنتم أذكياء جدًا. انظروا إلى علامتكم في الامتحان". بينما يقول المعلم صاحب العقلية المنفتحة: "لقد بذلتم جهداً كبيراً لتحصلوا على هذه الدرجات؟ فكيف فعلتم ذلك؟" إن الثناء على السمات الثابتة يؤدي إلى عقلية مغلقة. ينبغي ألا نقول للطالب: "إنك أحسنت في الامتحان لأنك...." (املأ الفراغ بكلمة تشير إلى الجنس أو العرق) لأننا سنكون بذلك قد وصفنا الطالب بنمط معين. كما أن العقلية المغلقة تؤدي إلى التنميط بطريقة مختلفة لأنها تفترض أشياء معينة عن الشخص ثم تعمم ذلك في جميع المناسبات. فقد نقول: "كانت علامتك عالية لأنك ذكي في الحساب" دون إعطاء قيمة لجهد الطالب وتصميمه. والرسالة التي قد يفهمها الطالب من هذا الثناء هي: "يحسن بي أن أحصل على مثل هذه الدرجة في الامتحان القادم". تقول دويك: إنه من الضروري تقييم معتقدات أصحاب العقلية المغلقة

عن أنفسهم بإستمرار. استلمت نانسي رسالة إلكترونية من إحدى طالباتها في المدرسة الثانوية تقول فيها:

لقد أطلعت على درجة إمتحاني في الصف، وكانت علامتي ٩٦٪. هل استطيع أن أفعل شيئاً إضافياً (إعداد ملصقة أو نشرة.....) لأرفع درجتي إلى ٩٨٪؟ سأكون شاكرة لك على موافقتك. أرجو الرد على رسالتي إذا كنت سأفعل شيئاً. شكراً.

الطالبة التي أرسلت هذه الرسالة طالبة رائعة وجادة. إنها مفخرة. فكتبت لها نانسي قائلة:

كما هو الحال في دروسك الأخرى فإن العلامة التي تحصلين عليها تكون نتيجة لقدراتك وجهدك. ومعدلك حتى الآن هو ٩٦٪ لأن إحدى علاماتك كانت ٩٢٪. وفي الواقع فإنك تستطعين رفع تلك الدرجة لأن التعلم لا يفوت أوانه. يعجبني مستوى الدافعية لديك، فهل نتحدث حول الموضوع فيما بعد؟

فجاء رد الطالبة بعد أربع دقائق:

هل أنا ذكية بما فيه الكفاية؟ حصلت اختي على معدل ٩٨٪ عندما درست هذه المادة عندك.

التقت نانسي بالطالبة اليوم التالي وتحدثت معها حول درجاتها. وكان لهذه الطالبة أخت تكبرها بعام واحد في المدرسة نفسها، وكانت ممتازة في أدائها الأكاديمي. وكانت تحصل مقارنات كثيرة بين أداء الأختين في المدرسة. قد تقول الطالبة أن المسألة إنتهت في جلسة واحدة أما تغيير العقلية فهو عملية بطيئة. ينبغي أن ينغمس الطلبة في اللغة (والسياسات) التي تقدر العمل الجاد والمثابرة. والعلامات تضخم هذه العقلية، وفي الوقت الذي لا نستطيع فيه التخلص من نظام العلامات يبقى بوسعنا تعديل هذا النظام بحيث ينسجم وعقليتنا المنفتحة التي يجب أن نتحلى بها كمربين. وفي النهاية تظل سياساتنا وإجراءاتنا تشكل لغة مؤسسة المدرسة. وسنناقش مسألة العلامات في الفصل الخامس. أما الآن سنركز على اللغة التي تؤثر في التعلم.

كيف تؤثر اللغة على التعلم

كما لاحظنا سابقاً، نحن مدينون لـِ "بيتر جونستون" لجهوده في تحليل اللغة وأثرها على تعلم الأطفال. فعندما نشر كتاب جونستون بعنوان "انتقاء الكلمات" (٢٠٠٤م)، طلب من جميع المدرسين في المدرسة قراءته. والتزمنا بتغيير لغتنا مما أدى إلى نتائج مدهشة. وكان أثر ذلك علينا وعلى الطلبة في مدرستنا وطلبة المدارس الأخرى في العالم كبيراً مما دفعنا إلى تسمية هذا الركن تكريماً لـِ "بيتر جونستون". اشتمل تحليله على عدد من الفئات لا يتسع المجال لمناقشتها في هذا الكتاب، ونأمل منك أن توفر وقتاً لقراءة ذلك الكتاب لتعزز معرفتك بهذا الموضوع. والآن سنركز على أربعة مفاهيم رئيسة لها أثر كبير في تغيير القصص التي يرويها الطلبة عن أنفسهم.

اعترف بإنجازات الطالب:

عندما نتفاعل مع الطلبة ونعترف لهم بجهودهم ينبغي أن نسأل أنفسنا ماذا كانوا يعملون لنا أو لإرضائنا أو لطاعتنا. يقول جونستون أن بعض عبارات الثناء تضع "الطفل في موقف التابع للمدرس الذي هو مصدر الثناء. كما أنها تسقط شيئاً من المسؤولية عن الإنجاز وتعطيها للمعلم" (ص٢٥). وينبغي لنا أن نفكر كيف نصوغ عباراتنا بحيث يفهم الطلبة دورهم في الإنجاز، وبذلك يبدأ الطلبة بادراك أن جهودهم وأفعالهم الاستراتيجية تمكنهم من تحقيق أهدافهم. وهكذا يصبح بوسعنا أن نوجه الطلبة "للانتباه إلى مشاعر الفخر الداخلية لديهم"(ص٢٥)، الأمر الذي يؤدي إلى بناء دافعيتهم الداخلية. وبذلك يقللون اعتمادهم على الدافعية الخارجية. والاقتباسات الآتية توضح لنا طرق الإعتراف للطلبة بإنجازاتهم:

- "أعجبتني طريقة فهمك وحلّك لهذه المسألة" (ص٥): هذه العبارة توفر للطالب فرصة دمج النجاح في قصته حتى لو كان المعلم هو الذي وجّه فهم الطالب. كما أن هذه العبارة تقول للطالب: "أنت طالب تستطيع حل المشكلات"، وهذا يزيد احتمال استمرار الطالب بالمثابرة والإصرار المرة القادمة. وبعبارة أخرى، فإن هذه الجملة تعمل على بناء العقلية المنفتحة عند الطالب.
- "كيفن، أخبرني أفراد مجموعتك أنك ساعدتهم في شرح معاني هذا النص": تدل هذه العبارة على عدة أمور. أولاً: إنها لا تهدف لإرضاء المعلم، ولكنها اعتراف بالمساعدة

التي قدمها كيفن لزملائه. كما أنها تدل على أن كيفن يعرف شيئاً ويستطيع أن يفسر الأشياء، وهذا يعزز احتمال قيام كيفن بمثل هذا السلوك مرة أخرى. وأخيراً فإن هذه العبارة تعترف بأن كيفن فرد فاعل وذو قيمة في المجتمع وأن سلوكه يحترم.

- "أعتقد أنك فخور بنفسك"(ص٢٥): توفر للطلبة فرصة للتأمل وإدراك أنهم فخورون بما أنجزوا. وهذه العبارة تختلف عن العبارة العامة التي توجه للطلبة، "أنا فخور بك"، التي تهدف إلى إرضاء المعلم. وعندما ندعو الطلبة للتفكير في كونهم فخورين بإنجازاتهم فإننا نعزز الدافعية الذاتية/الداخلية لديهم، وبالتالي سيبدأ هؤلاء الطلبة بسرد قصة مختلفة عن تجاربهم وخبراتهم.

الهوية:

يعد تشكيل الهوية تطويراً لشخصية فريدة بمعتقدات وقيم فردية تكوّنها التفاعلات مع الآخرين. وهذه الهوية تتطور في مراحل طيلة حياتنا وتتضمن فهماً لاستمرار الذات وتميزاً عن الآخرين وشعوراً بالانتماء إليهم والإرتباط بهم (Erikson, 1989; Kohlberg, 1981). إن نظام المدرسة مسؤول عن الطلبة في فترة مهمة من تطور الهوية لديهم بما في ذلك التطور الأخلاقي والكفاءة والولاء. وكما لاحظنا في مناقشتنا لمسألة العقلية فإن ما يقوله الراشدون يسهم في تطوير هوية الطالب وشخصيته بما في ذلك مثابرته وإصراره على الإنجاز. يقول جونستون (٢٠٠٤م) إن "بناء الهوية يعني إدراكنا لخصائص بعض الفئات في أنفسنا وفهمنا (لأدوار) الناس وتطوير الشعور بكونك هذا النوع من الناس وأنك جزء من دوائر إجتماعية معينة،(ص٢٣).

تأمل المقتبسات الآتية وأثرها على الهوية:

- "ماذا تفعل كعالم اليوم؟" هذا السؤال يشجع الطلبة على تقمص شخصية عالم والتفكير فيما يعنيه العمل العلمي. إننا نفترض هنا أن الطالب يفهم ما يفعله العالم وأنه اختار أن يتقمص شخصيته وهويته حتى لو كان ذلك مؤقتاً.

- "جيمس باترسون كاتب مشهور أحب قراءة كتبه، وقد فعل ما فعلته أنت من أشياء. إنها تشبه رحلة في حافلة صغيرة إلى أن تصل إلى النهاية وتكتشف من فعل ذلك". عندما تقال هذه العبارة لطالب مبتدئ في الكتابة في درس اللغة الإنجليزية في مدرسة ثانوية توحي له بأنه كاتب وأنه يمارس سلوكات الكاتب. فإذا لم تكن هويته هوية كاتب بعد، ستكون هذه العبارة هي الخطوة الأولى له في تلك الرحلة.
- "أنت تشاهدين الجمال في الأرقام": عبارة قيلت لطالبة كانت إجابتها خاطئة، ولكنها بذلت جهداً كبيراً لتصل إلى الحل. ومع أن المعلمة ساعدتها في التوصل إلى الإجابة الصحيحة فإن تعليق المعلمة الذي يعبر عن هوية معينة كان له أثر على دانيلي. في خلال بضعة أيام، بدأت الطالبة تتحدث عن الأرقام وأنها موجودة في كل مكان، كما أنها بدأت باستكمال التمارين، وفي النهاية فإن أداءها ودرجاتها ستتحسن.

الفاعلية (القدرة على الفعل):

يدرك الأفراد الذين يتمتعون بالقدرة على الفعل أن أفعالهم وإنجازاتهم مرتبطة بعضها ببعض. وهذا لا يعني أن الشخص الفعال يعتقد أن تكون جهوده دائماً ناجحة ومثمرة ولكن "إذا تصرف هذا الشخص تصرفاً إستراتيجياً سيحقق أهدافه" (Johnston, 2004, p. 29). ويقترح باندورا، الذي تحدثنا عنه بشأن مفهوم الذات في الفصل الثالث:"أن تكون فاعلاً يعني أن تفعل أشياء بنفسك عن قصد.. إن الاتصاف بالقدرة على الفعل تمكن الفرد من الإسهام في تطوير ذاته ومن التكيف وتجديد الذات مع تغير الأزمان" (2001, p. 2).

فالطلبة الذين يقررون عدم إمتلاكهم القدرة على الفعل لا يتفاعلون مع تعلمهم ويضعون أهدافاً ضئيلة لأنفسهم ويختارون فعل المهمات السهلة. أما الطلبة الذين يقررون أنهم يمتلكون القدرة على الفعل فإنهم يضاعفون جهودهم وينتجون أفكاراً جديدة كثيرة ويشاركون في المناقشات والحوارات والنشاطات الجماعية ويلزمون أنفسهم بتحقيق أهداف

سامية. ومرة أخرى، بصفتنا معلمين، فإن لدينا القوة لتطوير قدرة الطالب على الفعل. ويتطلب ذلك مساعدة الأطفال على "بناء جسور بين الفعل ونتيجته التي تطور شعورهم بالقدرة على الفعل"(Johnston, 2004, p. 30). المقتبسات الآتية تفي بهذا الغرض:

- "كيف يمكنك أن تعرف ذلك؟": سؤال طرح على مجموعة من طلبة الصف الثاني الذين كانوا يحاولون معرفة ما إذا كان الرجل الذي اختاروه لمشروع البحث حياً أم لا. سألوا معلمتهم ولكنها لم تجبهم مباشرة ولكنها قالت لهم: إن جهودهم قد توصلهم إلى هدفهم وهو الوصول إلى المعلومات.
- "ماذا ستفعل بعد ذلك؟": سؤال يوضح للطالب أن هناك شيئاً آخر سيفعله وأن لديه القدرة على ذلك. ويوحي السؤال أيضاً أن المعلمة تعتقد أن الطالب يعرف ماذا سيفعل وأن الطالب يقوم بتقييم الخيارات إستراتيجياً. وكما هو الحال في العبارات التي نستخدمها لبناء الهوية والقدرة على الفعل، فإن المعلم لا يخبر الطالب بما ينبغي له أن يفعل. فالطالب يتحمل المسؤولية والمعلم يفترض كفاءته لذلك.
- "لماذا؟" سؤال يساعد الطلبة على تطوير فهمهم للعملية أو الإجراءات التي يستخدمونها لإنجاز ما يريدون. وكما أشار جونستون (٢٠٠٤م):"إن مساءلة الأطفال لماذا قالوا أو فعلوا شيئاً تساعدهم في تطوير الوعي وإمتلاك قرار الاختيار" (ص٣٧). إننا نسأل الطلبة: لماذا أو كيف عرفت أو كيف توصلت إلى ذلك، لكي يعبروا عن العمليات العقلية التي يستخدمونها. فإذا تمكنوا من التعبير عنها لفظيًّا سيكون بوسعهم أن يكرروها مرة أخرى.

"لكن" المدمرة وقوة "إذا":

عندما يستخدم المعلم كلمة "لكن" بعد عبارة مدح وثناء فإنه بذلك يقلل من الشكر والتقدير حتى لو كان ذلك التقدير منسجماً مع فكرة الاعتراف للطالب بالإنجاز. فعلى سبيل المثال، عندما يقول المعلم: "أعتقد أنك بذلت جهداً في حل هذه المشكلة، ولكنك أخطأت في الخطوة الثانية"، فإن الطالب سيركز على الخطأ وليس على تقدير الجهد الذي بذله.

ففي هذه الحالة لا تكون عقلية الطالب المنفتحة فاعلة لأنه قد فقدها فعلا، وركز إهتمامه على النقد الذي سمعه. وبالمثل، عندما يقول المعلم، "لقد أنتجت مجموعتكم تقريراً رائعاً، ولكني ألاحظ أشياء خارجة عن الموضوع"، يشعر الطلبة كأنهم في مأزق وأن ما حققوه من نجاح في كتابة التقرير ليس بتلك الأهمية بعد ذلك الجهد كله.

وفي حالات كثيرة يمكن استبدال"و" بـ "لكن" التي سيكون لها أثر إيجابي كبير. ففي المثال الأول، تأمل الفرق الذي سيحدثه استخدام "و": "أعتقد أنك بذلت جهداً في حل هذه المشكلة وارتكبت خطأ في الخطوة الثانية". فإن الجهد في هذه الحالة لم تنتقص قيمته والطالب يعرف أنه بحاجة إلى مزيد من الانتباه للخطوة الثانية. وفي حالات أخرى ينبغي فصل الجملتين أو إعادة صياغتها. ففي مثالنا الثاني، كان يمكن للمعلمة أن تقول: "أنتجت مجموعتكم تقريراً رائعاً وأنا غير راضية بشأن ما ظننت أنه خارج عن الموضوع. هل تخبروني عن إجراءات حل المشكلات التي اتبعتموها؟" في هذه الحالة يدرك الطلبة أن جهودهم كانت ناجحة وقد دعتهم المعلمة للتحدث عن طريقة حل المشكلات التي استخدموها. ولعلهم ابتعدوا عن الموضوع قليلاً ولديهم الآن فرصة للتفكير في ذلك. ولعلهم يجدون أنهم لم يبتعدوا عن الموضوع ويقوموا بتوضيح ذلك للمعلمة.

تعبر كلمة "إذا" في الجملة عن إمكانية الاختيار وتمثل نقل السلطة أو القوة من المعلم إلى الطالب. فهناك فرق بين العبارة: "أنت بحاجة إلى تدقيق هذا. فهذه الفقرة موقعها هنا" والعبارة: "إذا أعدت ترتيب هذه الأفكار، فإنك ستساعد القارئ على فهم وجهة نظرك بسرعة أكبر". تتضمن هذه العبارة إمكانية الاختيار – الأمر الذي يوفر للطالب فرصة للتفكير في أثر ذلك الخيار، وفي هذه الحالة، على القارئ. فعندما يستعمل المعلم مثل هذه العبارات التي تتضمن "إذا" حيثما تطلب الموقف ذلك، فإن الطالب سيطور مفهوم الذات والقدرة على الفعل عنده، وهذا أمر محفز ومشجع.

سلطة المعلم

في الصفوف التي يكون فيها الطلبة متفاعلين ومتعاونين وتلقى فيها خبراتهم وتجاربهم التقدير والاحترام يصبح هؤلاء الطلبة مفكرين وأفراداً فاعلين في المجتمع.

وكما يذكرنا بلوك (Block): "يشعر الناس بالمساءلة والإلتزام تجاه الأمر الذي شاركوا فيه وأسهموا في إيجاده" (2008, p.24). فإذا أردنا أن يكون الطلبة مسؤولين وملتزمين في صفوفهم وكذلك بعملية تعلمهم لابد من إشراكهم في صنع البيئة التي تتضمن التفاعلات التي تحدث في تلك البيئة.

يتطلب ركن انتقاء الكلمات بصفته ركناً أساسياً أن يكون الطلبة مشاركين فاعلين في المناقشات الصفية وليس فقط في المناقشة مع مدرسهم. ينبغي لهم التحدث معاً في أشياء مهمة وفي أثناء أدائهم لواجباتهم وما يطلب منهم من أعمال أخرى. لقد وضعنا هدفاً يسعى إلى تشجيع الطلبة على التحدث مع بعضهم بعضاً وأداء مهمات جماعية لمدة لا تقل عن ٥٠٪ من مدة الدرس. وعلى الرغم من أننا لا نحقق هذا الهدف يومياً فإننا نسعى لتحقيقه لأنه يوفر للطلبة فرصاً كثيرة "ليلعبوا دوراً فاعلاً في إمتلاك المعرفة وتوليدها" (Johnston, 2004, p. 54). كما أن هذه الممارسة توفر للمعلم فرصاً لمقابلة الطلبة على انفراد وفي مجموعات صغيرة لتوجيه تفكيرهم. وبذلك نستطيع بناء هوية الطالب وقدرته على الفعل من خلال تفاعلنا معه. ومع أن موضوع تنفيذ العمل الجماعي المثمر خارج نطاق هذا الكتاب، هناك عدد من المصادر يمكن الرجوع إليها للمزيد من المعلومات في هذا المجال.

- Productive Group Work: How to Engage Students, Build Team Work, and Promote Understanding (Frey, Fisher & Everlove, 2009, ASCD).
- Practice With Purpose: Literacy Work Stations for Grades 3-6 (Diller, 2005, Sten house).
- Kagan Cooperative Learning (Kagan, 1994, Kagan Cooperative Learning).

ولكي نحقق هذا الهدف ينبغي أن نعلم الطلبة التحدث مع بعضهم بعضاً. وهذا يعني أن يطور الطلبة لغة الحوار والمحاججة لديهم إذا أرادوا أن يكون نقاشهم مثمراً. لقد لاحظنا أنه من المفيد أن نزود الطلبة بعبارات يمكنهم استخدامها في التفاعل مع زملائهم. فعلى سبيل المثال، يحتوي الشكل رقم (٤-١) عدداً من القوالب اللغوية تصلح للحوار في موضوع العلوم وقد استخدمت لتعليم الطلبة كيفية التحاور مع بعضهم بعضاً. وليس من المفيد أن نجعل الطلبة يسيطرون على المناقشات في الصف إذا لم تكن لديهم الخبرة في هذا

المجال، أو إذا كانت تنقصهم المهارات اللغوية للمشاركة في مثل هذه الحوارات. ونحن نقدم هذه القوالب اللغوية مساعدة للطلبة مع أننا نعلم أنهم سيستخدمونها مؤقتاً في عملية إستيعاب أو تذويت أنواع التفاعلات التي يرغبون فيها مع بعضهم بعضاً. ولذلك فإن هذه القوالب تزود الطلبة بهوية الشخص الذي يسأل ويجيب عن الأسئلة دون خوف من إبداء الموافقة أو المعارضة، مع العلم بأن الطلبة سيعاملون مع بعضهم البعض باحترام.

المبادئ التنظيمية

إن اللغة التي نستخدمها مع الطلبة عن أنفسهم وتعلمهم يصعب أن تكون مؤثرة لأنها تكون مؤقتة وسرعان ما تختفي. وعادة لا يتجاوز أثر هذه اللغة السلوك الظاهر للطلبة. ولكن استمع للقصص التي يحكيها الطلبة عن أنفسهم بكلماتهم وأفعالهم. واستمع إلى لغة الحوارات العادية في الصف وخارجه، واستمع إلى المناقشات في أماكن بعيدة عن الطلبة مثل مكتب المدرسين وصالة استراحتهم.

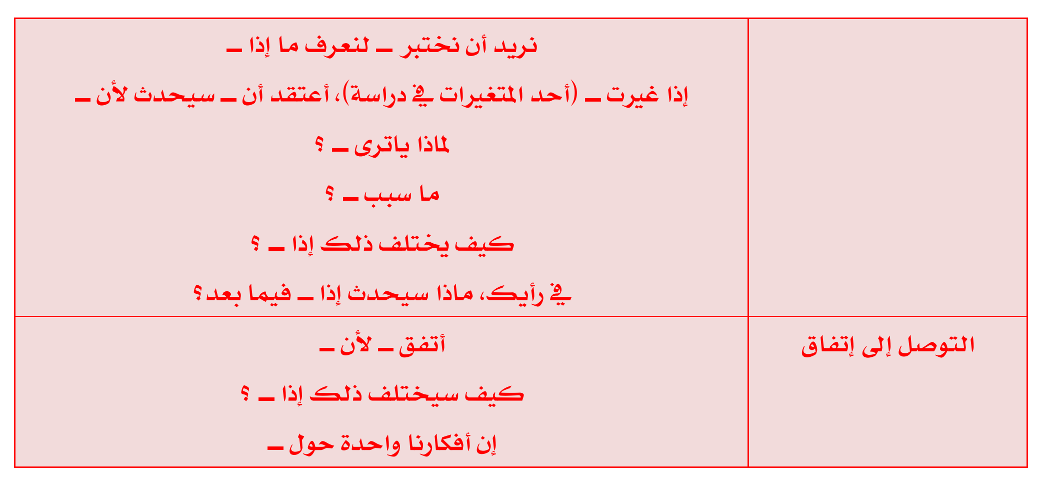
فقد تساعد هذه المناقشات في فهم عقليات الراشدين في المدرسة. وهذه هي المبادئ التنظيمية التي نستخدمها، وكغيرها من المبادئ التي عرضت في هذا الكتاب، تبقى قابلة للتعديل والتغيير والتكييف لتتناسب مع جهود التحسين والتطوير في مدرستك.

١. اللغة التي نستخدمها قد تؤثر إيجابياً أو سلبياً على تعلم الطلبة. ويعتمد الأمر علينا في انتقاء كلماتنا بحكمة.
٢. نشجع تطوير عقلية منفتحة يومياً لنطلق العنان لإمكانات الفرد وقدراته.
٣. نحن بناة للهوية والقدرة على الفعل.
٤. "لكن" المدمرة وقوة "إذا" يستعملان في جميع مناقشاتنا.
٥. نتجنب السخرية والتهكم كوسيلة لتقديم التغذية الراجعة أو للترفية.
٦. نوفر فرصاً كثيرة يومياً للطلبة ليشعروا بقوة كلماتهم في تشكيل تعلمهم وتعلم الآخرين.
٧. نستمع للآخرين.

تعمل هذه المبادئ معاً على توصيل قيمنا بصفتنا نتواصل مع الآخرين. وبنفس الطريقة التي نعلم بها طلابنا عن المهارات اللغوية التي يحتاجون إليها لحياة خاصة ومهنية ناجحة، ينبغي لنا أن نستمر في تعليم أنفسنا أيضاً. تشكل دورات الخدمة لركن "انتقاء الكلمات" وسيلة لنا للتعبير عن الدروس حول قوة اللغة.

الشكل رقم (٤-١): القوالب اللغوية للتحاور في العلوم

الادعاء	شاهدت ـ عندما ـ قارنت ـ و ـ لاحظت ـ، عندما ـ إن أثر ـ على ـ هو ـ
تقديم الأدلة	الأدلة التي أستخدمها لدعم ـ هي ـ أعتقد ـ (أذكر الاعتقاد) لأن ـ (التبرير) أعرف أن ـ هو ـ لأنه ـ ارتكازا على ـ، أعتقد ـ في ضوء ـ، فإني أفترض أن ـ
طلب النصيحة	لدي سؤال حول ـ هل ـ لديه المزيد ـ ؟ ما الذي أدى ـ إلى ـ ؟ هل تريني أين وجدت المعلومات عن ـ
تقديم رأي معاكس	لا أتفق معك ـ بسبب ـ السبب الذي أعتقد ـ هو ـ الحقائق التي تدعم فكرتي هي ـ في رأيي ـ أحد الفروق بين فكرتي وفكرتك هو ـ
الدعوة للتأمل والتفكير	لاأدري ماذا سيحدث إذا ـ لدي سؤال حول ـ دعونا نتعرف كيف نختبر هذه العينات بشأن ـ



	نريد أن نختبر ــ لنعرف ما إذا ــ إذا غيرت ــ (أحد المتغيرات في دراسة)، أعتقد أن ــ سيحدث لأن ــ لماذا ياترى ــ ؟ ما سبب ــ ؟ كيف يختلف ذلك إذا ــ ؟ في رأيك، ماذا سيحدث إذا ــ فيما بعد؟
التوصل إلى إتفاق	أتفق ــ لأن ــ كيف سيختلف ذلك إذا ــ ؟ إن أفكارنا واحدة حول ــ

المصدر: بإذن من Ross, D. N., & Fisher. D. (2009). The Art of Argumentation. Science and Children, 47(3), 28-31.

تفعيل المبادئ في دورات الخدمة

تمثل الدورات الخدمية الإجراءات العادية التي نستخدمها للتأكد من أن الراشدين في المدرسة يستعملون اللغة في مواقف وظروف بحيث تؤثر إيجابياً على القصص التي يرويها الطلبة عن أنفسهم ولغيرهم. وكما توحي المبادئ فإن انتقاء الكلمات مفهوم يتطلب مراقبة عن كثب وممارسة متكررة لكي نحسن صورة المدرسة. ولذلك فإن هذه الدورات الخدمية تُصمم للتعامل مع مواقع وظروف خارج نطاق التعليم الصفي.

تخفيف التوتر:

السلوك المشكل لا يثبت على حال – فهو في حالة تغير دائم يرتفع وينخفض. ولكننا لاحظنا في حالات كثيرة أن استجابة الراشد صعدت من توتر السلوك المُشكِل. شاهد دوج ونانسي هذا في درس علوم في مدرسة ثانوية كانا يزورانها. فعندما طرح المدرس سؤالاً على الطلبة، أجاب أحد الطلبة بملاحظة ساخرة أضحكت الطلبة وأثارت غضب المعلم الذي اعتبرها مؤشراً لعدم الاحترام. ابتعد المدرس كثيراً عن الطالب وإلى الجهة المقابلة وعاقب الطالب أمام طلبة الصف وصرخ قائلاً: "أنا لا أحتمل هذا السلوك في درسي. وبما أنك أنت السبب عليك أن تخلع قبعتك الآن.

نظر دوج ونانسي إلى بعضهما البعض. القبعة؟ ما علاقتها بذلك؟ ولماذا ابتعد المعلم مسافة (١٠) أقدام عن الطالب قبل أن يصرخ عليه؟ وعندئذٍ لاحظنا المشرف الأمني، وكان رجلاً ضخماً، يقترب من الطالب. ولعلك تظن أننا لاحظنا قدوم الحارس قبل ذلك الحين ولكنا لم نره.

وعندما تعرض الطالب إلى توبيخ المعلم أمام أقرانه وطلب منه أن يخلع قبعته، الأمر الذي بدا لهم أنه عشوائي، ورأى رجل الأمن العملاق يتوجه إليه بطريقة عدوانية، قام الطالب بفعل ما يفعله معظم الناس في مثل هذا الموقف: هرب من الصف.

لحق به دوج ليجد أن حارساً آخر أوقفه بمساعدة نائب المدير. انهال الاثنان عليه بالأوامر واقتاداه إلى مكتب الإدارة. اتصل دوج بالمدير وهو صديق لنا ليخبره بما حدث، وبما يتسرب من أخبار في تلك اللحظة. جاء المدير والتقانا في الممر خارج الصف فأخبرناه بما شاهدنا عندما علمنا بوجود أحد رجال الأمن في الصف لأن المعلم واجه مشكلات تتعلق بسلوكات سلبية من الطلبة. التقى المدير الطالب وخفف من توتره وخلال بضعة دقائق تحول سلوك الطالب من سلوك عدواني إلى سلوك هادئ وأصبح ينظر إلى المدير وجهاً لوجه ويتكلم بصوت هادئ.

تذكر ما الذي أدى إلى ذلك كله: إجابة سخيفة ولكنها غير مؤذية عن سؤال للمدرس. وكل ما حدث كان تصعيداً من الراشدين للحدث. نحن لا نرفع اللوم عن الطالب، ولكن من المهم أن نتذكر أن المخالفات الصغيرة قد تتحول إلى أحداث كبيرة إذا تعاملنا معها بطريقة خاطئة.

فمن مسؤولية كل راشد أن يخفف توتر السلوكات المزعجة حيث أمكن ذلك. وفيما يلي دورة خدمية تشبه ما حدث ذلك اليوم.

- تحدث مع الطالب بهدوء.
- حافظ على لغة الجسد عادية دون توتر.
- اخرج الطالب من بيئة المشكلة إذا كانت مثيرة له.

- استمع لما يقوله الطالب ولا تقاطعه.
- حاول أن تعيد الطالب إلى الصف بالسرعة الممكنة.
- تابع المسألة مع الأطراف المعنية.

ويتوافر لدى دائرة التربية في منطقتك مواد كثيرة لتدريب المعلمين على كيفية تخفيف التوتر في سلوك الطلبة. وفي أثناء قراءتك لهذه المواد تذكر هذه الدورة الخدمية وحاول أن تضيف إليها أساليب جديدة.

نفذ الخطوة الصحيحة الثانية:

يقال إن رحلة الألف ميل تبدأ بخطوة واحدة، وفي الحقيقة فإن معظمنا يشعر بالارتباك من حجم هذه المهمة، حيث يكمن الشلل في مجرد التفكير بضخامة هذه المشكلة التي نسعى لحلها وتعقيدها. وفي الحقيقة فإن هذه العقبات التي تحول دون التقدم قد تجعل الكثير منا ثابتاً في مكانه في أثناء محاولتنا تحديد ماذا سنفعل بعد. لقد كانت هذه الدورة الخدمية قيمة جداً بالنسبة لنا في تعاملنا مع الراشدين والطلبة لمساعدتهم في إتخاذ القرارات، لقد استخدمنا لغة الاستماع الفاعل والنصح بالطلب من الناس أن "ينفذوا الخطوة الصحيحة الآتية" إن قصدنا هو مساعدة الناس في حل مشكلاتهم بدلاً من توجيههم وتوعيتهم بما يجب أن يحدث. وعلاوة على ذلك، فإن هذا يساعدنا في دفع الحوار إلى الأمام بعد أن كان قد توقف عند لغة الشكوى والقلق ورثاء الذات. وسنقدم فيما يلي الدورة الخدمية لمساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم وفي التعامل مع المشكلات المعقدة:

- استمع لوصف المشكلة أو المهمة.
- اطرح أسئلة توضيحية لمساعدة الشخص على التفريق بين المشكلة أو المهمة الرئيسة والقضايا التي تحول دون تنفيذها.
- اعد رواية المشكلة أو المهمة كما تفهمها.
- اسأل عن الخطوة الصحيحة الآتية التي ينبغي لنا أن ننفذها.
- اكتب لهم أفكارهم.

- وإذا لم يستطيعوا البدء بالتنفيذ، قدم لهم بعض الأفكار لتساعدهم في البدء.
- حضّر خطة للمتابعة مع الشخص المعني للتأكد من مدى تنفيذه للخطة.

لقد عرفنا لغة الخطوة الصحيحة الثانية لمساعدة الطالب على تسوية النزاع السلوكي والبدء في خطة إنقاذ أكاديمية. غالباً ما يتمنى الأطفال والراشدين أن تُحلّ المشكلات بخطوة واحدة. وعندما لا يستطيعون معرفة تلك الخطوة، يتوقفون عن العمل ولا يستطيعون التصرف. فعلى سبيل المثال، تخلف ويل (Will) أحد طلبة الصف السابع، في أداء واجباته لمادة اللغة الإنجليزية، وكان يتغاضى عن استفسارات معلمته عندما تسأله متى سيسلم واجباته. وكان والداه يراقبان درجاته من البيت على موقع المدرسة الإلكتروني، وها هم يطرحون الأسئلة نفسها على ويل.

لقد وثق ويل في معلم الحساب منذ العام الماضي، استمع السيد/ أنزالون إلى شكوى ويل ولاحظ غضبه على معلمة اللغة الإنجليزية وعلى والديه "لمضايقته كثيراً". قال ويل: "ليتهم يكفون عني ويتركوني في حالي". قال المعلم له: "يبدو لي أن المشكلة الحقيقية تكمن في أنك تأخرت في تسليم واجباتك وأنت لا تدري أين تبدأ. ولكن إذا أديت تلك الواجبات المتراكمة ستنتهي مشكلتك".

قال ويل متذمرًا، "ولكني لا أدري بماذا أبدأ! طلب مني أن أكتب مقالة عن التصويت الإجباري، وهناك واجبات أخرى في المفردات. ومن المفروض أن أقدم ذلك العرض السخيف حول الحكايات الشعبية في أمريكا".

فقال المعلم، "أنا أدرك كم أنت مرتبك. ولا تستطيع أن تفعل شيئاً واحداً لتنجز جميع هذه الواجبات بلمسة سحرية. لقد أوقعت نفسك في ورطة باتخاذك مجموعة من القرارات غير السليمة. دعنا نفكر في الأمر معاً: ما الخطوة الصحيحة الآتية التي يجب أن تفعلها؟"

أجاب ويل بتردد: "أعتقد أني سأكتب المقالة أولاً". أضاف السيد/ أنزالون قائلاً: "تبدو هذه الخطوة مهمة ولكنها خطوة كبيرة. دعنا نرجع إلى الوراء قليلاً. من أين يمكنك أن تبدأ؟"

وفي الدقائق القليلة الآتية، استمر المعلم والطالب بالتحدث، ولكن المعلم كتب قائمة بالواجبات التي يجب أن تنفذ. ثم قال المعلم: "أمامك الآن بداية خطتك. ولكنك بحاجة إلى تحديد الأولويات فيها. يبدو لي أنه يتوجب عليك أن تلتقي بمعلمة اللغة الإنجليزية بعد ذلك. وهذه هي الخطوة الصحيحة الثانية التي ينبغي لك أن تنفذها لكي ترى المعلمة أنك مهتم بالأمر وتشعر بالمسؤولية".

تناول ويل قائمة الواجبات وقال: "أعتقد إنك محق. ولكن يحسن أن أخبرها أنني تحدثت إليك على الأقل".

قال المعلم: "يبدو لي أنك الآن قمت بالخطوة الصحيحة الآتية بالتحدث إلي عن مشكلتك. هناك أناس كثيرون مستعدون لمساعدتك كمدرسيك ووالديك. ولن يكون بوسعك أن تصوب وضعك بخطوة واحدة. ولكن إذا سألت نفسك باستمرار "ما الخطوة الصحيحة الآتية؟، فإن ذلك سيساعدك في التقدم".

قال ويل: "أجل – إنك محق. وبعد أن أتحدث مع الآنسة هالبرن سأخبر والدي بخطتي. وهذه هي الخطوة الصحيحة الآتية".

قال المعلم وجرس بداية الدرس التالي يقرع: "تبدو هذه خطة لا بأس بها. دعنا نتحدث عنها غداً".

أهمية الثناء والمجاملة:

إننا جميعاً نحتاج إلى اعتراف بمنجزاتنا وتقدير جهودنا. إن عبارات الثناء والمجاملة التي نتبادلها تحافظ على ديمومة العلاقات بين الناس. إن سماعك لعبارة ثناء واحدة غير متوقعة ترفع معنوياتك وتسعد يومك. ولا أحد منا ينكر أثر كلمات الإطراء عليه عندما تكون في مكانها. وبلا شك، فإن لغة المجاملة تمهد لنا طريق التواصل عندما تكون المحادثات أكثر صعوبة.

وبالطبع يجب أن تكون عبارة المجاملة والإطراء صادقة وأصيلة. فالمجاملة الكاذبة ستدمّر أكثر مما تعمرّ وسَيُنظر للشخص الذي يستخدمها بريبة وشك: "فإذا كذب في

المجاملة فماذا بقي له ليكذب فيه؟" وكما ذكرنا سابقاً، عندما يتكلم المعلمون مع الطلبة حول قضايا أكاديمية لابد لنا من أن ننسب الإنجاز للطالب لكي نعزز العقلية المنفتحة لديه. ولكن من المهم أيضاً أن نقدر الطفل كله، وليس الطالب الذي يجلس في درس العلوم فحسب. إن العبارات "لقد رأيت السجل الشخصي الذي نشرته أمس في مكان تجمع اللاعبين. ليس هناك الكثير ممن يستطيع الركض بهذه السرعة. تهانينا!" تجعل الطالب يشعر أنك تهتم بحياته خارج نطاق التعلم في درس العلوم. والعبارات، "هذا اللون جميل عليك. إنه يجذب أنظار الآخرين". تجعل الفتاة تدرك أنك تراها وليس فقط أداءها في الحساب.

وينبغي أن يدرب الطلبة على تقديم عبارات المجاملة واستلامها حتى يشعروا بالبهجة في الحالتين. وفي الواقع، فإن جاك كانفيلد (Jack Canfield, 2007) يوصي أن يكون هذا التدريب جزءاً منتظماً من التدريس في الصف. ويمكن أن يمارس ذلك في جلسة معينة كما تفعل براندي لويس معلمة الصف الثاني حيث تناقش هذا الموضوع مساء كل يوم جمعة. تقول المعلمة: "hأبدأ الدرس بتذكير الطلبة بما هي المجاملة الحسنة، فيقوم كل واحد منا بالإطراء على الشخص الذي يجلس على يمينه. وبهذه الطريقة أتأكد أن كل طالب استقبل عبارة مجاملة. ثم أطلب منهم أن يفكروا بما لاحظوه خلال الأسبوع." ومما يقوله الأطفال: "حسناً – إن خطك جميل جدًّا!" أو "أعجبني القميص الرياضي الذي ترتديه اليوم يا ميلز". وقالت المعلمة: "إنها طريقة جميلة لاختتام الأسبوع الدراسي وقبل أن نفترق. أريد الأطفال أن يستعملوا هذه العبارات في بيوتهم".

تتضمن الدورة الخدمية لتقديم الثناء والإطراء ما يلي:

- خاطب الشخص باسمه.
- اذكر الإنجاز أو السمة.
- تقبل المجاملة وقل: "شكراً".
- (للطلبة الأكبر سنًّا) – اتبع عبارة المجاملة ببيان السبب "لأن....".
- أَتْبِع المجاملة بسؤال لتستمر المحادثة.
- أرسل بطاقة شكر وثناء للطالب تثني فيها على أفعاله التي تستحق التقدير.

أما بالنسبة للطلبة الأكبر سنًّا فإننا نضيف خطوات أخرى حيث نطلب منهم توفير أدلة باستخدام كلمة: "لأن / بسبب" (تبدو مسروراً جدًّا اليوم لأنك تبتسم كثيراً). وأحيانا نطلب منهم إضافة سؤال ليبدأ به محادثة، مثل: "لقد أعجبني حذاؤك اليوم. فهل هو مريح كما يبدو". تستخدم كارينا بتروف هذه الطريقة كطريقة للتأكد أن الطلبة يبقون على تواصل مع بعضهم بعضاً في الصف العاشر الذي تدرسه. "إننا نجري مقابلات صامتة كل بضعة أسابيع، ويجلس كل طالب مع طالب جديد كل مرة". وقالت الآنسة بتروف: "كل واحد يقرأ ما كتبه الآخر ثم يرد عليه كتابة. اسمح لهم بممارسة ذلك خلال عدة دقائق فيتبادلون الأوراق كما نفعل في المحادثة الشفوية. ثم يقول كل واحد من الطلبة لزملاءه في الصف الذي عرفه عن زميله. أريد منهم الاستمرار في هذا النشاط حتى يصبح ابداء إهتمامهم بالآخرين سهلاً وميسوراً وحتى يتعرفوا على الآخرين بطريقة آمنة. يبتهج الأطفال في هذا النشاط، وعندما لا نمارسه لفترة معينة يسألونني: "آنسة: متى سنمارس المقابلات الصامتة مرة أخرى؟".

الاستماع إلى الطلبة:

سنكون مقصرين في تعاملنا مع قوة الكلمات إذا لم نأخذ قيمة الصمت الأساسية في الاعتبار. إن الوقفات القصيرة أثناء الحديث تسمح للمتحدث الآخر بتوضيح أفكاره والتوسع فيها. وهذا ما يحدث أيضاً عندما نمارس مهارة الاستماع الفاعل. وهذا يعني أكثر من مجرد "الاستقبال السلبي لكلمات المتكلم. إنها عملية البحث عن قصد المتكلم" (Denton, 2007, p.73). إننا نخطيء في استغلال الوقت عندما لا نتكلم لكي نشكل ما سنقوله فيما بعد. ولكن المشكلة في ذلك أنك قد تفقد المعنى المقصود لأنك كنت مشغولاً في الاستماع للصوت في رأسك.

هناك أسباب قوية للاستماع الفاعل:

- الاستماع يعرفنا على الطالب.
- الاستماع يبني معنى للمجتمع.
- الاستماع يجعل تساؤلاتنا أكثر فعالية.
- عندما نستمع، ينظر الطلبة إلى تعلمهم بجدية أكبر.
- استماعنا للطلبة يجعلهم قادرين على التواصل بشكل أفضل(Denton, 7002, p.79).

لقد ذكرنا الكثير من سمات الاستماع الفاعل عندما تحدثنا عن الدورات الخدمية وبخاصة فيما يتعلق باستخدام لغة الجسد للإشارة إلى الانفتاح واستعمال التفسير لتشير إلى أنك تفكر فيما يقوله المتكلم. إن الوقفات التي تحدث في نهاية كلام المتحدث قد تعني إنك غير مستعجل وأنك منتبه. وعلاوة على ذلك، فإن الطلبة عادة ما يضيفون المزيد من المعلومات عندما تسنح لهم الفرصة بذلك. ويسمى هذا الوقت "وقت الانتظار" لأنه يتبع إجابة الطالب الأولية. كما أن الوقفات تحفز الطلبة لإضافة معلومات غير مطلوبة.

وفيما يلي الدورة الخدمية المقترحة للاستماع الفاعل:

- حافظ على وضع جسدي منفتح ومشجع.
- انظر إلى الشخص وجهاً لوجه وارسل إشارات مساندة (طأطأة الرأس، إشارة الموافقة).
- فسر تعليقاتهم باختصار.
- اطرح أسئلة.
- وفِّر وقتاً لإضافة معلومات بالتوقف قبل التحدث.

إن فائدة البند الأخير تنطبق على الراشدين والأطفال أيضاً. ويبحث الناس عن دوج للتحدث إليه شخصياً عما يقلقهم. فهو يشارك في جميع أساليب حل المشكلات والاستماع الفاعل وبخاصة باستخدام التوقف أثناء الحديث. ولم يعد يستغرب أن الناس عادة ما ينتظرون إلى نهاية الحديث قبل أن يبدوا أية ملاحظة. ويسمى دوج هذه الملاحظات "الإعترافات الحقيقية" لأنها عادة ما تكون أقرب إلى الحقيقة وآخر ما يقوله الناس لك عن الوقت الذي يبحثون فيه عنك. وعندما يكون الشخص على وشك الانصراف ويده تمسك بمقبض الباب يتوقف قليلاً ليخبرك شيئاً آخر، "لقد نسيت أن أقول لك....." ثم يروي قصته. احرص أن تمنح المستمعين فرصة تمكنهم من فعل ذلك.

أدوات البحث الإجرائي في إنتقاء الكلمات

وكما تعتقد، فإن تحليل التفاعلات بين الطلبة والمعلمين عملية صعبة، ولكنها مهمة وضرورية. يعزى جزء من هذه الصعوبة إلى الحصول على البيانات اللازمة ويعزى الجزء الآخر إلى الطبيعة الشخصية في تحليل التفاعلات بين الناس، وبخاصة تلك

التفاعلات التي يتخذ الناس فيها مواقف دفاعية. وفي ضوء ما سبق، فإن الفشل في إجراء البحوث الإجرائية فيما يتعلق بانتقاء الكلمات قد يعني أن الحالة الراهنة مقبولة، وأن هناك عقلية مغلقة بشأن التفاعلات التي يجريها المعلم مع طلبته، واللغة التي يستخدمها مع طلبته. إن التواصل من السمات التي تُعرِّف الثقافة والمفردات التي تستخدمها تدل على الكثير من ثقافتك. نقدم في هذا الفصل ثلاث أدوات قد تكون مفيدة في جمع البيانات بحيث يمكننا تحديد المزايا ومن ثم يتم إجراء التحسينات.

الأداة الأولى هي رقم (١٠) في الملحق وهي إرشادات مفيدة في تحليل مهمات العمل في مجموعات. وكما ذكرنا، من المهم جداً أن يقضي الطلبة وقتاً في التفاعل مع بعضهم بعضاً باستخدام اللغة لفهم الإشياء والتعرف عليها. وكما يقول جونستون (٢٠٠٤م)، "عندما تكتشف أو تفهم شيئاً بنفسك ستشعر بنشوة خاصة. وبعد عدد من التجارب الناجحة قد تبدأ في التفكير بأن فهم الأشياء أو اكتشافها شيء تستطيع فعله. ولعلك تكون من هذا النوع من الأشخاص الذي يشجع على تطوير بُعد القدرة على الفهم في هوية الفرد"(ص٨)، وهذا بالضبط ما نتمنى أن يتحقق في غرفة الصف. لقد وجدنا هذا المبدأ مفيداً في التوصل إلى إتفاق مع المعلمين حول التدريس ثم استعمال أداة تقييم الذات والتأمل في المناقشات مع الأقران والمدربين والإداريين. إن التأكد أن الطلبة منخرطون في واجبات ومناقشات مهمة وذات معنى يؤثر كثيراً في تغيير دينامية السلطة في الصف.

وهناك أداة أخرى ثبتت لنا جدواها، تتطلب تسجيلاً سمعياً أو مرئياً لعينة من التدريس. لقد حاولنا القيام بتحليل التدريس من خلال الملاحظات الميدانية والنص المكتوب للمشاهدات الصفية ولكننا نفقد في هذه الطريقة جزءاً كبيراً من السياق مما يجعله قليل الفائدة لنا. وما نحتاج إليه بالنص هو القدرة على التحكم في سير العملية بالسرعة التي نريد لنتمكن من تقييم التفاعلات بين المعلم والطلبة. وبهذه الطريقة، نستطيع أن نبدأ بتقدير جهود المعلمين في تطوير هوية الطلبة وقدراتهم على الفعل.

وكما سترى في أداة البحث الإجرائي رقم (١١)، أننا ننظر أولاً إلى الأسئلة الإيجابية، ونجعل غياب الأدلة يتحدث عن نفسه عندما نتحدث مع شخص آخر عن اللغة التي استخدمت. وعبر الزمن، وبعد أن تترسخ الثقة نقوم بملاحظة ما يحدث وما لا يحدث من أمثلة في التفاعل، وبذلك تصبح المحادثة أكثر ثراء. وناهيك عن ذلك كله، فإننا نستطيع تحديد أهداف في ضوء نتائج تحليل التسجيلات المسموعة والمرئية التي تمكننا من تحديث اللغة التي نستخدمها مع الطلبة.

إن أداة البحث الإجرائي الآتية، رقم (١٢) المتعلقة بانتقاء الكلمات هي دليل للمشاهدة الصفية. ولكي نستخدم هذه الأداة، نقترح أن تحدد ثلاثة طلبة. ويمكن أن تختار هؤلاء الطلبة من الذين يواجهون صعوبات في المدرسة، أو من متعلمي اللغة الإنجليزية أو من الطلبة الهادئين غير المشاركين أو من الطلبة الموهوبين الذين لا نتحداهم. وينبغي لك أن تختار هؤلاء الطلبة عن قصد لأنك ستدرس التفاعلات من منظور فئة معينة من الطلبة. إن اختيار هؤلاء الطلبة لن يكون بأهمية كونهم من الطلبة الذين تقدم لهم المدرسة رعاية وخدمة لأسباب أكاديمية أو اجتماعية. وستقوم بمراقبة التفاعلات الصفية بالتركيز على الطلبة الثلاثة الذين تم اختيارهم. ونحن عادة لا نخبر المعلم عن الطلبة الذين وقع عليهم الاختيار حتى يكون جمع البيانات من التفاعلات الطبيعة بين المعلم وطلبته. وهناك عدد آخر من الأدوات التي تستخدم لهذا النوع من المشاهدات الصفية مثل: (TESA; http://www.lacoe.edu/orgs/165/index.cfm).

ولكننا ننصحك أن تبدأ بتفاعلات صفية محددة وفقاً لإطار TESA، بما في ذلك ما يأتي:

- فرص الاستجابة المتكافئة: هل حصل الطلبة المستهدفون على فرص متكافئة للإجابة عن أسئلة أو للمشاركة في الحديث كباقي طلبة الصف؟ هل يطلب من بعض الطلبة المشاركة أكثر من غيرهم؟
- تأكيد المشاركة: هل تمَّ تأكيد مشاركة هؤلاء الطلبة؟ وهل كانت تلك التأكيدات تهدف إلى بناء قدرات أولئك الطلبة على الفعل وبناء الهوية؟

- الثناء: هل تلقى الطلبة المستهدفون ثناء وشكراً على جهودهم؟ هل كانوا إيجابيين وهل اشتمل الثناء على الاعتراف بنجاح الطلبة وإنجازهم؟
- فترة الانتظار: هل كان المعلم ينتظر خمس ثوان على الأقل بعد طرح السؤال على أحد المستهدفين قبل أن ينتقل إلى طالب آخر أو يجيب عن السؤال بنفسه؟ وهل كان المعلم ينتظر ثانتين بعد انتهاء الطالب من الإجابة لكي يعطيه فرصة للتوضيح والزيادة؟
- القرب من الطالب: هل اقترب المعلم من الطالب المستهدف مسافة ذراع في أثناء الدرس؟ القرب يدل على قيمة واهتمام، وينبغي للمعلم أن يقترب من جميع طلبته.

الخلاصة

إننا نحاول بناء ثقافة تفهم الأثر المدمر للسخرية على الطلبة الذين ما زالوا يسعون لاكتشاف ذواتهم والاحتفاء بأنفسهم. ونعتقد أن محاولة السخرية أو تسجيل نقطة من معلم قد تكون كما فعل مع ماريا، كما أننا نعتقد أن خطر هذه السخرية وضررها لن يقل عمّا حدث لماريا نتيجة لمزاح عمها. ونقترح أن تضع المدرسة معايير تحدد استعمال الصراخ والتهديد والسخرية في التفاعلات بين المعلمين وطلبتهم. فهذه الأشياء لا تبني الثقة ومن المحتمل جداً أن تلحق ضرراً بالغاً بها، ولن تبني ثقافة يقدر فيها التطور الشخصي كشريك في النجاح التربوي ويساعد في إيجاد البيئة المناسبة للطلبة. وعدم الانتباه لا يقل ضرراً عن هذه الأمور لأن السرعة في إسماع صوتنا للآخرين قد تؤدي إلى ضياع المعنى الذي يحاول الطلبة إيصاله خلال كلماتهم وأفعالهم. نحن لا نتوقع من الطلبة التفكير في المستقبل ووضع الأهداف الشخصية وتحديد الإنجازات والبحث عمّا يطمحون لتحقيقه ويقدرون مواهبهم وقدراتهم إذا لم يُصمم اليوم المدرسي لهم بطريقة تتجاوز عرض كفاءتهم في المواد الدراسية. إن المزاوجة بين الكلمات والاستماع قد يحوّل قوة "إذا" إلى حقيقة. إن تطوير الهوية والقدرة على الفعل وعقلية الإنجاز في الطلبة يساعد في إيجاد ثقافة الإنجاز في المدرسة. اختر كلماتك بحكمة لأنها مهمة.

الفصل الخامس

اطلب العلم من المهد إلى اللحد

نحن في بداية الصيف ولكن مرشد المدرسة فيكتور ساوريز يقوم بإعداد برامج الطلبة وواجباتهم للصف التاسع الجديد القادم من مدارس المقاطعة. إن أسرع برنامج ينجزه – هو برنامج مادة الرياضيات، فبدأ به – يقول ساوريز: "أنا أعرف بسرعة كم شعبة نحتاج لمادة مبادئ الجبر والجبر والهندسة وذلك بالنظر إلى كشوف علامات الطلبة. إن مادة الجبر مطلوبة في الصف الثامن في مقاطعتنا. وما أحتاج إليه معرفة عدد الناجحين وعدد الراسبين في مادة مبادئ الجبر. أما الطلبة الذين حصلوا على درجات (ب) أو (ج) أو (د) فإنهم يسجلون في مادة الجبر والحاصلون على درجة (أ) يسجلون في مادة الهندسة".

ومع أن السيد/ ساوريز مرتاح في عمله وفقاً لهذا النظام فإن رضاه وقناعته أمر مزعج. يقول روبرت موسى مؤسس مشروع الجبر أن حق دراسة الجبر "حق مدني" (2001, p.6). وتعد مادة الجبر بوابة الدخول لدراسة الرياضيات في المدرسة الثانوية، فالطالب الذي لا يدرس الجبر في الصف الثامن سيكون ضعيفاً في الرياضيات. إن إلتزام الطلبة بدراسة الجبر في الصف الثامن أمر يتطلب أشياء كثيرة (Williams, Haertel & Kirst, 2011).

ولكن دراسة الرياضيات التي بدأت بدراسة مبادئ الجبر في الصف الثامن ستؤدي إلى أداء ضعيف لن يؤهل الطالب لدراسة مواد تعد من المتطلبات المسبقة للالتحاق بالجامعات أو الكليات، إذا كان السبب فقط هو عدم توافر الوقت. وإذا كنا نعتقد كتربويين بضرورة إعداد جميع الطلبة وتأهيلهم لمهنة معينة أو للالتحاق بالكلية، فلابد لنا إذن من خطة لتحقيق ذلك حتى لو جاؤوا إلى مدرستنا بمهارات ضعيفة.

افترض الكفاءة

أتذكر متى خرجت من بيت طفولتك لتعيش في بيتك المستقل كراشد؟ ومن المحتمل أن تكون والدتك قد تساءلت ما إذا كنت تستطيع أن تغسل ملابسك أو تطعم نفسك، وقد يكون والدك أيضاً قد تساءل ما إذا كنت تستطيع تدبير أمورك المالية. عندما خرج دوج أول مرة من بيت أسرته وعاش في بيت مستقل وحده كاد يطرد من البيت لأنه أهمل المسطحات الخضراء حول بيته المستأجر ولم يعتن بها، وكان ذلك شرطاً في عقد الإيجار. هناك احتمال كبير أن تكون ارتكبت أخطاء في غسل ملابسك أو في إعداد طعامك أو تدبير شؤونك المالية. ومع ذلك، فَهِم الناس الأكثر خبرة منك أن الأخطاء لابد من وقوعها على الرغم من أنها شرط مؤلم للتعلم. والأهم من ذلك أنهم افترضوا كفاءتك من البداية وعرفوا الفرق بينها وبين الخبرة. إن افتراض الكفاءة يتطلب الاعتقاد بأن الشخص يمتلك القدرة الأساسية لعمل شيء ولو كان غير متقن.

في أول أيام الدراسة، أعلن زاندر معلم الموسيقى أن جميع طلبته سيحصلون على درجة (أ). وكشرط للحصول على هذه الدرجة طلب من كل واحد منهم أن يكتب له رسالة بعد الدرس الأول ويوقعها في آخر يوم دراسي يفسر فيها لماذا حصل على درجة (أ). وتشتمل الرسالة على معدل الحضور والغياب والعمل الجاد والأداء الكفء. يوضح لنا زاندر وزاندر (Zander and Zander, 2002) المفاهيم التي سنناقشها في هذا الفصل. إنهما يدركان الإمكانات ويفترضان الكفاءة. وكما لاحظنا في الفصل حول انتقاء الكلمات، فإن الطلبة يتوقعون قصة أدائهم وإنجازهم. ولكنها قصة خيالية لأنها لم تحدث بعد ولكنها قد تحدث. فإمكانية حدوثها قائمة. وصف زاندر طلبته بأنهم متميزون قبل أن يبدأ الدرس، فيقول: "هكذا انظر إليكم، والآن أخبروني ماذا تتوقعون لأنفسكم؟" لقد أوجدت هذه العبارات عند الطلبة عقلية الإنجاز والالتزام بالعمل الجاد والإصرار على التفوق. اشتغل الطلبة بجد مدركين أن طلب العلم من المهد إلى اللحد، لأن معلمهم إفترض كفاءتهم.

اطلب العلم من المهد إلى اللحد

تتطلب منا الأسئلة الرئيسة لهذا الركن أن نعيد النظر في معتقداتنا حول التعليم. هل نحن على استعداد أن نفعل ما يتطلبه الأمر لتعليم جميع الأطفال في مدارسنا؟ هل

نعطي الالتزام قيمة أكبر من الكفاءة؟ هل نستطيع تطوير أنظمة تحافظ على التعلم وليس الوقت كثابت؟ هل نستطيع أن ندفع الطلبة لتجاوز الحد الأدنى المطلوب للنجاح واكتشاف قدراتهم على الإنجاز؟

تكمن الفلسفة وراء ركن "إطلب العلم من المهد إلى اللحد" في افتراض الكفاءة. وهذا لا يعني أننا نفترض أن جميع الطلبة يأتون إلى المدرسة من أول يوم مزودين بالمهارات والإستراتيجيات الضرورية التي سيحتاجون إليها، ولكنهم سيطورون كفاءتهم تحت إشرافنا. إن افتراض الكفاءة يغير طريقة تفاعل المعلمين والطلبة مع بعضهم بعضاً. كما إنه يغير الفرص التي يوفرها المعلمون لطلبتهم (Jorgensen, McSheehan & Sonnenmeier, 2007). وهذا يذكرنا بالطالب شانتي في الصف الثالث الذي يعيش في فقر والذي قال لأحد زوار المدرسة مرة: "هل ستخرج الليلة لتناول العشاء؟ يمكننا أن نستبدل الزجاجات الفارغة ونذهب إلى مطعم أبل بي." تدل هذه الإجابة على دهاء واهتمام بإنشاء علاقات مع الراشدين. وعلى أي حال، إذا وضعت المعلمة أي افتراض بشأن قدرات شانتي في ضوء علامتها السابقة أو سجلها المدرسي فإنها لن تدرك أن شانتي قارئة جريئة تستطيع أن تحيك قصصاً ذات شخصيات وعقد. إن افتراض عدم كفاءة شانتي سيحد من كمية قراءتها وقدرتها على الكتابة في الموضوع الذي طلب منها. كما أن ذلك سيَحُد من نجاحها في المستقبل بسبب الفرص التي يوفرها لها النظام التعليمي.

إن تركيز هذه الفكرة وتثبيتها من جوهر الممارسة التدريسية السليمة. إن المدرسة التي تركز جهودها على إصلاح أخطاء التدريس السيء تخوض معركة خاسرة، وتستنفد موارد المدرسة المالية والبشرية في ضوء هذه العملية. ولهذا السبب فإن المدرسة التي تجعل التعلم جوهر عملها ينبغي لها أن تجعل التدريس، وليس الإصلاح، بؤرة تركيزها. أن الشركة التي تجعل هدفها الرئيس إصلاح منتجاتها التي أصابها خلل بدلاً من السعي لتحسين إنتاجها سيحكم عليها بالموت في سوق العمل. فمن سيشتري منتجاً معطوباً على الرغم من الخدمة الرائعة المقدمة للزبون؟ ومن سيستثمر في مثل هذه الشركة؟ إن عمل المدرسة هو التعليم والتعلم اللذان يتطلبان تركيزاً قوياً لا يتزحزح.

إطار للتميز التدريسي

التعلم لا يحدث صدفة ولا التدريس الجيد أيضاً. وعلى الرغم من أن المدرسين والمربين ينتقدون بشدة أسلوب التدريس بالتلقين، فإنه في الواقع يُمارس أكثر مما نعتقد (Gill & Hoffman, 2009). ولأن الوقت محدد، يلجأ المعلمون إلى "تغطية" مواضيع بدلاً من "الكشف" عنها (Wiggins&McTighe, 2005). إن الضغط على المعلمين لتحقيق جميع معايير مادة ما قد يجعل الكثير منهم يتنازلون عن تقديم أفضل الممارسات التدريسية. "لقد أعددتهم لامتحان الولاية على الأقل". هذا ما يقوله بعض المعلمين للتوفيق بين هذه المطالب المتضاربة.

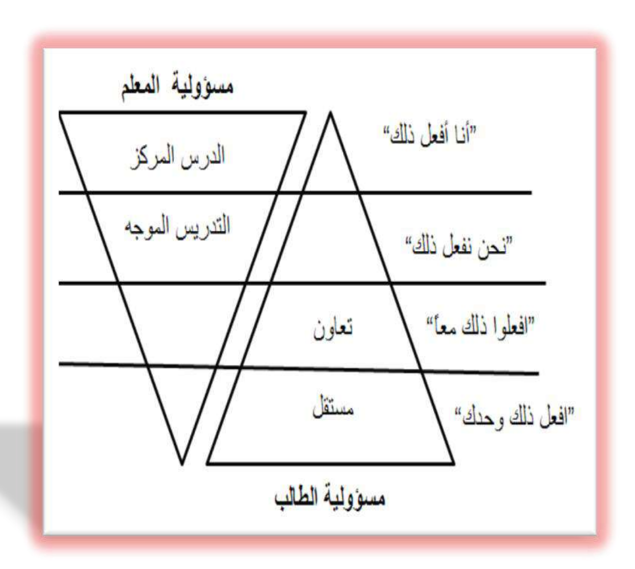
ولكن ميدان تعلم العلوم يفرق بوضوح بين التعلم والتدريب، ويصرح بأن هدفنا النهائي هو تعزيز انتقال المعرفة بين المساقات والمجالات والسياقات. وفي النهاية، فإن التعلم هو القدرة على استعمال المهارة دون أن تُحفّز لذلك. فعندما تقوم فتاة الصف الرابع، ريبيكا، بالحساب عقلياً المبلغ الذي ستوفره إذا اشترت شيئاً خُفض سعره في محل التنزيلات فإنها تستعمل المهارات التي تعلمتها في الحساب. وعندما يقرأ جورج وهو طالب في الصف الحادي عشر مراجعة لموضوع موسيقى ويسأل ما إذا كان المدَوِّن موضوعياً فهو يستخدم مهارات القراءة التي تعلمها.

يقول برانزفورد وبراون وكوكنج (٢٠٠٠م) في كتابهم "كيف يتعلم الناس" "إن انتقال التعلم يتأثر بمقدار ما يفهم الناس مما يتعلمونه لا بحفظ الحقائق وإتباع إجراءات محددة" (ص٥٥). ولكي يتمكن الطلبة من نقل ما تعلموه إلى مواقف جديدة بنجاح، ينبغي لهم أن يدركوا الأنماط وفرص التفكير ما بعد المعرفي والخبرات الناجحة وفرص تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة (Bransford et al., 2000).

فماذا يعني ذلك بالنسبة لتصميم التدريس؟ يتطلب التعليم لنقل أثر التعلم عملية واضحة لتحديد الهدف والتعرف على عملية التفكير عند الخبراء ودعم التدريس وتوفير فرص لتوضيح الفهم من خلال العمل الجماعي المنتج. فعندما تتوافر للطلبة خلفية معرفية قوية يصبح بوسعهم استخدام هذه المعرفة باستقلالية، كما يتطلب أيضاً

تعزيز الانتقال بين الخبرات التعليمية. وكان أول إستخدام لهذه العملية التي سميت النقل التدريجي للمسؤولية (Pearson & Gallagher, 1983) في تدريس القراءة (المشتركة والموجهة والمستقلة). لقد وسّعنا النموذج وسياقه بإستخدام إطار النقل التدريجي للمسؤولية في التدريس، وهو نموذج يمكن إستخدامه في ميادين مختلفة (Fisher & Frey, 2008). انظر الشكل رقم (٥-١) لتوضيح هذه العملية.

الشكل رقم (٥-١) : أنموذج التدريس بالنقل التدريجي للمسؤولية



الدرس المركز:

يعد تقديم مفهوم أو مهارة جديدة لحظة حرجة في عملية التعلم لأنه يتطلب التعريف بمدى ملاءمة هذا المفهوم أو المهارة حتى يتمكن الطلبة من تعلم المفهوم في سياقه. ويسمى ذلك تحديد الهدف كما يظهر في مقولة فيشر وفري (Fisher & Frey, 2011)، "هذا ما سنتعلمه اليوم، وهذا ما أريد منكم أن تفعلوه به" (Fisher & Frey, 2011). إن الهدف المحدد مفيد لجميع الطلبة وبخاصة لمتعلمي اللغة الإنجليزية (Hill & Flynn, 2006). يقوم المعلم بعد تحديد الهدف بعرض المفهوم أو المهارة (النمذجة) ويتخلل هذا العرض عبارات

تصف عملية التفكير بصوت عالٍ ليطلع الطلبه على كيفية تفكير الخبراء. فعلى سبيل المثال، تستعمل معلمة الصف الثاني الآنسة مستي القصيدة التي يمكن مشاهدة صورها "سمكة السلمون" مع التوضيحات المرافقة لها التي تتضمن ثلاث سمكات تتسلق سلماً للسمك في شلال (Florian, 1997). وبعد قراءة القصيدة، قالت المعلمة:

> من الأشياء التي لاحظتها مباشرة هو ضرورة قراءة القصيدة من الأسفل إلى الأعلى. ولاحظت أن الكلمات كانت مائلة بنفس الدرجة كما يظهر في صورة الأسماك في الصفحة المقابلة (تتبع زاوية النص والصورة بإصبعها). ولاحظت أيضاً أن الشاعر استعمل الكثير من علامات التعجب. انظروا، يوجد سبع علامات للتعجب! (أشارت بيدها وعدّت علامات التعجب). آم آم. أدركت أن الشعور الرئيس الذي يريدني الشاعر أن أُحسَّ به هو البهجة والقفز إلى الأعلى كما تفعل الأسماك. لقد فهمت ذلك لأن الصورة وزاوية النص وعلامات التعجب تشير إلى الأعلى.

لقد كان قصد الآنسة مندنهول(Mendenhall) من التفكير بصوت عال أن تقدم أنموذجاً لكيفية استيعابها للقصيدة لكي تستخلص الرسالة التي أراد الشاعر أن ينقلها للقراء. وكان استخدامها لكلمة "لأن" مهماً حيث إنها تبرز عملية إتخاذ القرار. ودون هذا التبرير، لن تزداد رؤية الطلبة ولن تتجاوز القرار نفسه. إن اختيار المعلمة التفكير بصوت عال في عملية إتخاذ القرار بشفافية يمثل الخطوة الأولى في انتقال التعلم.

التدريس الموجّه:

يحدث هذا التدريس حيث يستخدم أنموذج النقل التدريجي للمسؤولية لأنه يصف ما يحدث تماماً. وما أن يبدأ التدريس الأولي في الدرس المركز، ينبغي للمدرس أن يحدد ما يعرفه الطلبة وما لايعرفونه. وليس من الواقعية أن نتوقع أن جميع الطلبة تعلموا كل شيء من أول مرة عرض عليهم. ولكن ما الذي احتفظوا به وما الذي فقدوه؟ ولهذا السبب يكون التدريس الموجه مهماً كأداة للتقييم التكويني لأنه يسمح للمدرس تحديد ما يجب إعادة تدريسه ومتى يستمر في التدريس (Fisher & Frey, 2011).

ويعد التدريس الموجه المرحلة التي تدعم فيها عملية التعلم. ويتحقق ذلك بالإستخدام الإستراتيجي لأسئلة جيدة لفحص الإستيعاب والمحفزات العقلية وما بعد المعرفية لتذكير الطلبة باستعمال ما يعرفونه سابقاً لحل المشكلات. وعندما تكون هذه المحفزات غير ناجحة تستخدم المحفزات اللفظية والمرئية لتحويل إنتباه الطالب إلى مصدر المعلومات التي يحتاج إليها. وإذا بقي الطالب غير قادر على التوصل إلى حل، يتحمل المعلم المسؤولية الذهنية مرة أخرى بالنمذجة والعرض والتفكير بصوت عالٍ كما هو الحال في الدرس المركز. ومن المهم أن يرجع المعلم إلى الطالب مرة أخرى ويحمّله المسؤولية بقوله:"حاول الآن!".

وهذه العملية تشبه الرقص. وسواء أكان الرقص رقصة السالسا (salsa dance) أم خطوة الثعلب، هناك خطوات أساسية لابد من إتقانها. ولكن الناحية الفنية هي التي توفق بين تلك الخطوات بطرق فريدة. ولهذا السبب فإن بعض البرامج لا تحقق أهدافها بناء على الطلب. إن استيعاب التدريس الموجه يجعل مهمة المعلم في دعم تعليم الطالب ومعالجة حالات سوء الفهم والفهم الجزئي أكثر صعوبة. ومن المفاهيم المغلوطة حول التدريس الموجّه أنه لا يتحقق إلا في تدريس المجموعات الصغيرة الموسعة. وكثيراً ما يساء فهم التدريس الموجه وكأنه قراءة موجهة، مما يجعل معلمي المواد ومعلمي المرحلة الثانوية يتساءلون كيف يحدث ذلك. سنؤجل مناقشة هذا السؤال لبضعة دقائق عندما نناقش عنصراً آخر في إطار التدريس المقيد: التعلم التعاوني.

التعلم التعاوني:

هذا هو إسلوب التدريس الذي ينجح فعلاً في تعزيز التفكير ما وراء المعرفي عند الطلبة وبخاصة عندما يعملون مع زملائهم لتوضيح وتطوير استيعابهم للمفاهيم والمهارات. يستطيع الطلبة ملاحظة الصعوبات التي يواجهونها في حل مشكلة معينة. وفي حالات كثيرة كنا نرى الطلبة يهزون رؤوسهم بالموافقة عندما نسألهم "هل يعني ذلك شيئاً؟" ونكتشف لاحقاً أنهم لم يفهموا. وينبغي أن تعزز المهمات التي يقوم بها الطلبة

العمل الجماعي المنتج الذي يدل على ما يعرفون وما لا يعرفون. وظهرت فكرة الفشل المنتج أول مرة في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة المتوسطة (Kapur, 2008). وفي جوهرها تعني هذه الفكرة أن إحداث خطأ متعمد في موقف تعلمي يجعل الطلبة يركزون على الخطأ مما يدفعهم للعمل على تجنب هذا الخطأ في المستقبل. وكما قال كثير من الحكماء والخبراء الذين ساعدونا عندما تركنا أسرنا وبدأنا حياتنا المستقلة: "ستتعلمون من أخطائكم".

ولذلك فلابد من تصميم المهمة جيداً. فإذا كانت المهمة سهلة جدًا ستتفرق المجموعة ويذهب كل واحد من أفرادها إلى حيث يشاء، ولن يجتمع شملهم إلا للاجتماع، وإذا كانت تلك المهمة صعبة وشاقة جدًّا فإن الطلبة سيستسلمون ويتركون العمل فيها. إن المهمة الجيدة التي تصلح للتعلم التعاوني هي التي تؤدي إلى نقاش وتفاعل بين أفراد المجموعة عندما يستخدمون معرفتهم السابقة. فتراهم يسألون بعضهم بعضا ويبررون إجاباتهم ويطبقون مهاراتهم الاجتماعية في حل المشكلات. وهنا يأتي دور التدريس الموجه: ينتقل المدرس من مجموعة لأخرى ويسأل الأفراد أسئلة لمعرفة مدى استيعابهم ويقدم الدعم والمساندة حيثما تطلب الأمر، وأحياناً يلجأ إلى التدريس المباشر بأسلوب الدرس المركز عندما يحتاج إلى إعادة شرح نقطة معينة. فعلى سبيل المثال، وزع معلم الدراسات الاجتماعية طلبة الصف السادس في مجموعات صغيرة ليكملوا لافتة تتعلق بأحد جوانب الحياة في مصر القديمة، وعندما إقترب من إحدى المجموعات سمع الطلبة يناقشون الفروق بين الأولاد والبنات آنذاك، فسألهم: "أعرف إنكم كنتم تتحدثون حول الفروق بين الجنسين، ولكن كانت الطبقة الاجتماعية عاملاً مؤثراً؟"

- أجاب جوردن، "أتقصد ما إذا كان الشخص فقيراً أو غنياً؟" قال المعلم، "نعم تماماً. هل لديكم معلومات عن هذا الأمر؟" بدأت "نوري" فوراً بالنظر إلى كتابها "أذكر أننا قرأنا عن الفراعنة والكُتّاب والمزارعين والعبيد. لقد رأيت ذلك هنا... في مكان ما!" وفي أثناء قراءة نوري للنص جهراً، كان جوردن وأوفيليا يستمعان إليها. قدم المعلم لهم بعض المحفزات اللفظية فقال: "لو كنت مكانكم لأعددت قائمة بجوانب التشابه والاختلاف بين

الطبقات أولاً...." ثم قالت أوفيليا: "وحينئذٍ نستطيع تحديد الفروق بين البنات والبنين في كل مجموعة". وخلال عدة دقائق، استعمل المعلم أسلوب التدريس الموجه في سياق التعلم التعاوني لدعم تعلم الطلبة. وبعد ذلك انتقل المعلم إلى مجموعة أخرى. ويجب ألا ننسى أن الطلبة طبقوا مبدأ إنتقال التعلم عندما استخدموا معرفتهم الجماعية بالنصوص والمنظمات الصورية لإيجاد إطار لبحثهم.

التعلم المستقل:

عندما يقترب الطلبة من إتقان التعلم يصبح بوسعهم تحمل درجة أكبر من المسؤولية المعرفية. وفي الماضي كان ذلك يتحقق باستعمال أوراق العمل (أفضل أن اسميها أوراق اسكتْ) التي كانت تستخدم للمحافظة على صف هادئ ومنظم. لقد تجاوزت التربية هذا المستوى، وأصبح المعلمون والإداريون يعتقدون أن الصف الهادئ لا يكون بالضرورة بيئة تعلمية.

يمكن تقسيم مرحلة التعلم المستقل إلى قسمين: داخل الصف وخارجه، وهذا يعرف بالواجب البيتي. وسنناقش موضوع الواجبات البيتية لاحقًا في هذا الفصل، وسنركز هنا على فرص التقييم التكويني التي يمكن إستخدامها في النوعين من التعلم المستقل. وكثيراً ما ينظر إلى العمل المستقل كتقييم ختامي. الطالب يعمل وحده والمعلم يصحح عمله ثم يرجعه إلى الطالب وأخيراً ننتقل جميعاً إلى موضوع جديد. هناك مكان للتقييم الختامي، ولكنه ليس في أثناء التعلم المستقل. ومع ذلك لابد للطالب الذي يعمل وحده من أن يحصل على فرص للتغذية الراجعة لمراجعة أدائه. وتختلف هذه الإجراءات وفقاً للمحتوى ومستوى الطالب، ولكنها تتضمن ما يأتي:

- استجابات الأقران للكتابة.
- لقاءات مع المعلم لمناقشة القراءة المستقلة.
- عقد مناقشات مع المعلم في درس بلغة أجنبية.
- تعبئة قائمة رصد لتقييم التقدم في مشروع طويل.
- تسجيل عرض وتحميله على جهاز العرض في الصف للتعليق عليه من المعلم والطلبة.

وكل واحد من هذه الأمثلة يوفر فرصة للتغذية الراجعة (التقييم) والمناقشة والمراجعة. وعلاوة على ذلك، يوفر كل مثال فرصة لنقل ما تعلمه الطالب إلى سياقات جديدة. ومع أن الطلبة يقتربون من مستوى الإتقان فإنهم غير مستعدين بعد للتقييم الختامي. وسنناقش هذا الموضوع لاحقاً.

هل التقييم للكفاءة أم للالتزام؟

إن إختزال كل ما نعرفه عن أداء الطالب في رسالة أمر محبط، ومع ذلك فإن المعلمين يمارسونه كل يوم. يتبع بعض المعلمين أنظمة معقدة ومتقدمة بنسب مئوية لتحديد درجة الطالب، بينما يستخدم آخرون أنظمة تراكمية لدرجات الطالب وبغض النظر عن النظام المستخدم، تبقى الدرجات موضوعاً حساساً ومثيراً للجدل. ومع ذلك فإن الدرجات التي يحصل عليها الطالب هي المعيار الذي يقبل الطالب بناء عليه في كلية مرموقة، وبناء عليه يعيد مساقاً. والذي نعرفه هو أن تقدير الدرجات أمر شخصي أو انطباعي إلى حد ما يمزج بين عناصر متنوعة من الجهد والمشاركة وأداء الوجبات البيتية والمواطنة (O'Connor, 2009). فقد يحصل طالب على درجة مقبول في صف معين عند معلم معين وقد يحصل على درجة ممتاز في صف آخر مع معلم آخر على نفس الواجب.

هناك محاولات عديدة لمعالجة هذه القضية بما في ذلك استخدام مجموعة من المعلمين لتقييم عمل الطالب. أدت هذه الطريقة التعاونية لتقييم أداء الطالب إلى توحيد التوقعات بشأن تقييم أداء الطالب (Langer, Colton & Goff, 2003). وهناك محاولات أخرى ركزت على حذف الدرجة (د) (Reynolds, 2010). وعدم إعطاء الطالب درجة صفر لأن ذلك يؤثر سلبياً على درجات الطالب (Reeves, 2011) ويؤدي إلى إيجاد بطاقات تقييم ترتكز على المعايير (Guskey, 2008). وعلى الرغم من وجود آثار إيجابية لكل طريقة من هذه الطرق، يظل السؤال حول التقييم قائماً: ماذا نقيم؟

إن تحديد ما تريد أن يتعلمه الطلبة وما يستطيعون تعلمه جزء أساسي من عملية التعليم والتعلم. وينصح الخبراء "أن تبدأ عملية التخطيط بحيث يكون الهدف واضحاً"

(Covey, 2004). ففي عملية التعليم نبدأ بأهداف معروفة لدينا بإستخدام عملية تسمى "تصميم المنهاج الذي يؤدي إلى الفهم" (Wiggins & McTighe, 2005)، وتتكون هذه العملية من ثلاث أجزاء رئيسة:

١. حدد النتائج المرغوبة.
٢. حدد الأدلة المقبولة.
٣. خطط لخبرات التعلم والتعليم.

لقد وضعت هذه العملية في أماكن كثيرة ونفذت في مدارس كثيرة في جميع أرجاء العالم. لقد أرغمنا الركن "إطلب العلم من المهد إلى اللحد" أن ندرس العنصر الرئيس الثاني من عملية تصميم المنهاج الذي يؤدي إلى الفهم بمزيد من التفصيل. لذلك ينبغي لنا أن نسأل أنفسنا: ما الأدلة (المظاهر) المقبولة لتعلم الطلبة؟

فإذا أكمل طالب في الصف الثاني جميع أوراق العمل البيتية، فهل يقبل المعلم ذلك دليلاً على التعلم؟ وإذا كان أداء طالب في المرحلة المتوسطة جيداً في امتحانات الولاية المعيارية، فهل هذا دليل على التعلم؟ وإذا استطاع المعلم أن يصف إجراء تدريسياً معيناً بعد حضوره دورة في التطوير المهني، فهل يُعد ذلك دليلاً على التعلم؟ هل لدينا ما يثبت أن المعلومات ستستخدم؟ نستطيع القول في جميع هذه الحالات:إن الأدلة على التعلم لم تثبت ولم تتحقق.

ومع أن كل نظام تقليدي لجمع الأدلة يوفر للمعلمين معلومات، فإنها غير مفيدة في إثبات ما إذا كان الطالب قد تعلم وأتقن دروسه أم لا. وكثيراً ما نخلط بين الالتزام والكفاءة. فعلى سبيل المثال، خصص معلم دوج لمادة الحساب نسبة ٢٥٪ من الدرجة النهاية لأداء الواجبات البيتية و٢٥٪ لأخذ الملاحظات في أثناء الدروس، و٥٠٪ للاختبارات في مادة الكتاب. تأمل في عواقب هذا النظام من حيث الدرجات وتحديد ما يلزم من التدريس. لنفترض أن دوج نجح في كل امتحان بدرجة (أ)، ولكنه رفض أداء الواجبات البيتية أو أخذ الملاحظات. في هذه الحالة كان دوج كفءً ولكنه غير ملتزم، وبالتالي سيرسب في المادة.

وفي المقابل، لو كان دوج ملتزماً وليس كفءً لكان بوسعه أن ينجح بنسخ الواجب البيتي من أحد زملائه ونسخ الملاحظات من زميل آخر، على الرغم من أن درجاته في الامتحان ضعيفة.

وفي بعض الحالات تقيم الأسر وتعطى درجات. لا يمكن اعتبار توفر المساعدة للطالب في المنزل أمراً مسلماً به، ومن أشكال هذه المساعدة وجود شخص راشد مثقف يمكنه مساعدة الطفل في حل واجباته وتوفير الوقت اللازم لهذا العمل. كما أن اعتبار هذا الأمر مسألة اقتصادية لا يجدي شيئاً لأن هذا النوع من المساعدة قد يكون متوافراً في الأسر الغنية والفقيرة. فهناك العديد من المعلمين الذين يذهبون للتدريس في البيوت بشكل خاص، وينبغي ألا ننسى مسألة رعاية الطفل والقائمين على العناية به. ولكن ظروف الأسرة تلعب دوراً يختلف من أسرة إلى أخرى وفقاً لمستويات الدخل. هناك أسر تتكون من شخص واحد فقط، وهناك كبار السن المتعبين والأزمات الصحية والأخوان الأكبر سناً المثقلين بأعمالهم وواجباتهم في كل منطقة. فوجود أي ظرف من هذه الظروف في أسرة الطفل سبب كاف لعدم إكمال الواجب المنزلي للطفل في إحدى الليالي. فهل ينبغي أن يكون لمشكلات الأسرة أثر كبير على علامات الطالب في المدرسة؟ ولكي نتأكد أن المعلم يعرف أي الطلبة بحاجة إلى تدريس إضافي علينا أن نفرق بين الكفاءة والالتزام. وأدت هذه المعرفة إلى تطوير الكفاءات كنقطة بداية بحيث يكون الهدف واضحًا في أذهاننا وإلى تحديد الأدلة المقبولة لتعلم الطلبة وتقليل الآثار غير المقصودة لظروف الأسرة التي قد تؤثر في أداء الطالب لواجباته البيتية.

بناء نظام يرتكز على الكفايات

على الرغم من تشكيك الكثيرين في قيمة الدرجات وبخاصة عندما تستخدم لإغراء الطلبة لإكمال واجباتهم (Kohn, 1999) ينبغي أن تعكس الكفايات فهم الطلبة للمادة. وهي معلومات مختصرة تمثل أداء الطالب في مادة دراسية معينة ويجب أن تعكس مستوى إتقان الطالب للمادة التي درسها.

فإذا كانت العلامات تعكس درجة إتقان الطالب للمادة، ينبغي للمعلمين حينئذٍ أن يشرعوا بتحليل معايير المحتوى ومناقشة مكوناتها الرئيسة. ومن هناك، يستطيع المعلم تصميم أدوات للتقييم تؤكد ما يعرفه الطلبة. وفي ضوء توافر أدوات كثيرة لتقييم فهم الطلبة (Popham, 2010) يستطيع المعلمون تطوير مجموعة متنوعة من أدوات القياس، وقد تكون بعض الكفايات تقليدية تتضمن أسئلة متعددة الاختيارات وأخرى قصيرة الإجابة التي يتوقع من الطلبة فيها أن يعرضوا مدى فهمهم. ويجب ألا ننسى أهمية هذه الاختبارات لقياس فهم الطلبة لأنها هي الاختبارات التي تستخدمها الولاية لتقييم أداء الطلبة. ولكن الاختبارات ليست الطريقة الوحيدة لتقييم تعلم الطلبة. فهناك كفايات تشتمل تقديم عرض شفهي ومشاريع وتمثيل وكتابة كما في الأمثلة الآتية:

- رواية مصورة من عشرين صفحة تحكي أحداث الثورة الفرنسية يكتبها الطالب أو يستخدم فيها صوراً من مصادر أخرى.
- مقالة من ١٥٠٠ كلمة فيها عنصر إبداعي (أغنية أصيلة أو برنامج I Movie) استجابة للسؤال الأساس: "هل تستطيع شراء طريقك للسعادة؟"
- إمتحان يتكون من (٢٥) بندًا عن التعابير متعددة الحدود بالإضافة إلى شرح مكتوب لإجراءات حل المشكلات لعشرة أسئلة.
- تطوير قصة لخلية إجرامية يستخدم الطالب في حلها معرفته بالوراثة و DNA, RNA (الحمض النووي والحمض النووي الريبي).

ومن الكفايات المطلوبة من رياض الأطفال في القراءة مثلاً التمييز بين الحرف الصغير والحرف الكبير والصوت المقترن بكل حرف. يتطلب تحقيق هذا الهدف تدريساً عالي المستوى وخبرات تعلميه بما فيها النمذجة والتدريس المباشر الصريح والعمل في مجموعات والمهمات الفردية والتدريس الموجه. يجب التمييز بين المشاركة في النشاطات التعلمية والإتقان أو الحاجة إلى تدخل مساند. وبدلاً من ذلك فإن التخطيط الذي يتوقع إلى وصول جميع الطلبة إلى هذا المستوى من الفهم يجعل المعلم يحدد نشاطاته التعلمية التي ترتكز على ما يعرفه الطلبة وعلى ما يستطيعون فعله.

إن الكفايات تمثل المخرجات المتوقعة، ويستطيع المعلمون أن يخططوا دروسهم بالنظر إلى الوراء. وهذا يوفر للمعلمين فرصة حقيقية لتنفيذ المفاهيم المشتقة من "تصميم المنهاج الذي يؤدي إلى الفهم" (Wiggns & McTighe, 2005) ولاسيما أنهم قد حددوا مستويات الفهم التي كانت مهمة لهم. وعندما يخطط المعلمون لدروسهم لضمان اجتياز الطلبة لامتحان الكفايات، فهم يطورون، بطبيعة الحال، نشاطات ومهمات وواجبات تسمح للطلبة بالممارسة واستقبال التعليقات حول جهودهم قبل عرض كفاياتهم، وهذا يثير سؤالاً حول ما سيمارسه الطلبة ويتدربون عليه. هل يجب أن يسهم التدريب والممارسة في دجات الطالب؟ أم هل يجب أن ترتكز العلامات كاملة على مدى فهم الطالب كما يُقيم في ا ختبار الكفايات، فعندما تنتقل المدارس إلى النظام الذي يرتكز على الكفايات تضطر أحياناً إلى إعادة النظر في تقاليدها وسياساتها. فعلى سبيل المثال، إذا كانت العلامات تعتمد على الكفايات التي يبديها الطالب فما دور الواجبات البيتية في التقييم؟ وعلاوة على ذلك، إذا لم ينجح الطلبة في امتحان الكفايات، ما الإجراءات التي يتخذها المعلم أو المدرسة؟

الإنقاذ الأكاديمي:لنعمل معاً يداً بيد

عندما يفشل طالب في امتحان الكفايات يفهم من ذلك أنه بحاجة تدريس إضافي لمساعدته على إتقان المحتوى. ولذلك نوصي بأن تكون علامة الطالب "غير مكتمل" بدلاً من الرسوب. إن إبلاغ الطالب بأنه رسب يؤثر سلبياً في علاقة المعلم بالطالب، وهذا أحد الأشياء التي يعالجها مبدأ "الفشل ليس خياراً" وبدلاً من ذلك، عندما يقال للطالب إن أداءه أو جهده غير كامل، فإنه يدرك أنه سيحصل على مساعدة إضافية حتى يتعلم المحتوى ويبدى فهمه للمادة الدراسية.

وبشكل عام نوصي بأن يركز الإنقاذ الأكاديمي على الطلبة الذين تقل علامتهم عن ٧٠٪ في أي كفاية. وبالرغم من توافر خيارات مختلفة للمعلمين والطلبة يمكن أن يتبعوها بشأن الطلبة الذين تدنت علاماتهم عن ٧٠٪، فإن معظم هذه الإجراءات تتضمن

تدخلاً مسانداً. وبالتالي فإن الكفايات تستخدم أداة لمراقبة التقدم وتؤدي إلى المستوى ٢ (أو ٣) من التدخل المساند والمكثف في نموذج الإستجابة للتدخل العلاجي. فعلى سبيل المثال، عندما حصلت مريم على درجة ٥٤٪ في إمتحان الكفاية الموسع، أدركت مدرستها أنها بحاجة إلى تدريس إضافي. ونحقق ذلك التدريس في مجموعات صغيرة ومشاركة في برنامج تعليمي خاص في أوقات الدوام المدرسي وبعد الانتهاء من المدرسة. وعندما لم تحرز أي تقدم بعد عدة أسابيع من التدريب واستمرت بالحصول على درجات غير مكتمل في واجبات تتعلق بقراءة المحتوى، حوّلت المعلمة الطالبة مريم إلى فريق الاستجابة للتدخل العلاجي. وكانت مريم بحاجة إلى تدريس مكثف في مجال قراءة النصوص لكي تنجح في نظام الكفايات المستعمل في مدرستها.

وفي المدارس الثانوية يمنح الطالب فترة أسبوعين بعد موعد امتحان الكفاية ليدرس بنفسه. وفي نهاية الأسبوعين، تحدد للطلبة الذين مازالت درجاتهم غير مكتمل جلسات تدريسية خاصة في إستراحة الغداء وبعد إنتهاء الدوام المدرسي (Fisher, Frey & Grant, 2009).

يتطلب تقديم الخدمات العلاجية الأكاديمية التزاماً من جميع أعضاء هيئة التدريس في المدرسة. وينبغي ألا ينشغل المدرسون عن تنفيذ برنامج لهذا الغرض. ومن خلال خبراتنا، لاحظنا أن للمعلمين نظرة إيجابية من الناحية النظرية من أجل تغيير تلك المعتقدات المتعلقة بالطلبة والعمل الأكاديمي المطلوب في صفوفهم. أخبرنا أحد معلمي الرياضيات، "عندما بدأنا بالتحدث عن الإنقاذ الأكاديمي لأول مرة، ظننت أنه فكرة رائعة. ومن يعارض تقديم المزيد من الدعم للطلبة؟ ولكنني أصبحت دفاعياً عندما فشل جميع هؤلاء الطلبة في كفاية المعرفة العامة. وكأن ذلك يعني "إنك معلم غير جيد". ولكن أحداً لم يقل ذلك بالطبع، ولكني هكذا شعرت. ولم أشعر أن قوة الأنا عندي بدأت تتدخل في طريق التعلم."

والطريقة التي تمكن المعلم والطالب من التغلب على ذلك الشعور تتمثل في وضع خطة إنقاذ أكاديمية كتلك الموضحة في الشكل رقم (٥-٢). إن وضع المحادثة في المستوى

الأول يشعر المعلم والطالب بالتمكين من خلال المناقشة. كما أن مساندة الوالدين مهمة في هذا المجال لكي يفهموا كيف يستطيعون مساعدة أبنائهم في ترتيب جلسات تعليمية خاصة لهم قبل المدرسة أو بعدها، وتوفير الوقت الهادئ والمكان المناسب للعمل في البيت، إذا كان ذلك ممكناً. ويشرف على هذه الإجراءات أحد أفراد فريق الإنقاذ الأكاديمي الذي يقدم قائمة جديدة من الطلبة لهيئة التدريس. وهذه القوائم المنشورة تشجع المعلمين لتقديم العون والمساعدة التي يحتاجها أولئك الطلبة إضافة إلى ما يتعلمونه من معلم الصف. وكما ذكر أكثر من طالب، "كل واحد يعرف حالتي ولكن بطريقة جيدة".

لا يقتصر تقديم خدمة الإنقاذ التربوي على الطلبة الذين لم يتقنوا المحتوى بعد ولكنه يشمل الطلبة الناجحين الذين يرغبون في رفع مستوى آدائهم. ففي السنوات الأربع الماضية التي قدمنا فيها خدمة الإنقاذ التربوي كان ٢٨٪ من الطلبة من الناجحين الذين رغبوا في رفع درجاتهم. ومع أن علامة النجاح هي ٧٠٪ نريد أن ندفع طلبتنا لتحصيل درجة عالية من الإتقان. يتطلب هذا الأمر في بعض الحالات الكثير من التشجيع. تقول معلمة الرياضيات دينا برو: "أتحدث مع بعض الطلبة أحياناً حول علامة النجاح وأشجعهم على التعرف على قدراتهم الحقيقية بمحاولة تجاوز علامة النجاح. وقد تكون درجة ٨٢٪ في امتحان الكفاية مناسبة ولكنهم أحياناً يتقدمون للامتحان في ضوء معرفتهم دون بذل الجهد الكافي ليروا كم يمكن أن تثمر جهودهم".

إن وجهة نظر المعلمة برو تستحق الاهتمام. إن مجرد النجاح لا يكفي لإعداد الطلبة للدراسة العليا أو للعمل،لأن المنافسة شديدة في الإلتحاق بالجامعات والكليات وكذلك في ميدان البحث عن عمل. وأحياناً قد يكون لدى بعض الطلبة درجة منخفضة من العزم والتصميم لبذل المزيد من الجهد والوقت. إن السماح للطلبة بإعادة امتحان الكفايات لتحسين علاماتهم يشجع على تطوير روح المخاطرة. قالت المعلمة برو:"هناك طلبة يخافون الفشل أكثر من رغبتهم في النجاح. وعندما يعرفون أن علامتهم لن تتأثر، بل سيحسّونها، فإن رغبتهم في المخاطرة تزاد كمتعلمين".

وسواء أكان الطلبة يشاركون في الإنقاذ الأكاديمي لتحصيل علامة النجاح وإزالة درجة غير مكتمل أم لتحسين علامة ناجحة، فإن مستوى تحصيل المدرسة يرتفع. تأمل دور الاختبارات المقننة في حياة الطالب التعليمية. نحن ندرك أن الطلبة يتعلمون ويظهر ذلك في الاختبارات الكبيرة، والنتائج العامة تعد مؤشراً على جهود المدرسة. ولكن ماذا نفعل بالطلبة الذين لا يتعلمون من المرة الأولى أو يتعلمون المحتوى جزئياً؟ فإذا لم يكن في المدرسة نظام لزيادة تعلم هؤلاء الطلبة خارج الصف، سيبقى تعلمهم ثابتاً دون تقدم، وهناك أمل ضئيل بأنه سيتغير. وفي المقابل، فإن نظام الإنقاذ الأكاديمي يؤكد على ضرورة إصرار الطلبة الذين لا يتعلمون من أول مرة على التعلم، ويسمح للناجحين برفع درجاتهم من جيد إلى ممتاز. وهذه الجهود المستدامة تجعل من التعلم ثابتاً والوقت متغيراً. إن استثمار المدرسة في الاختبارات المعيارية/المقننة يؤتي أكله لأن الطلبة الذين لم يتعلموا من أول مرة يحصلون على فرص أخرى للتعلم. أما الطلبة الناجحون فلديهم فرص لتحسين درجاتهم من جيد إلى ممتاز. إذا كنا سنقبل أن نتائج الاختبارات المقننة تقيم جهود المدرسة ولو جزئياً، ينبغي لنا إذن أن نحول جهودنا للتركيز على تحسين التعلم خارج إطار الصف.

الشكل رقم (٥-٢): خطة الإنقاذ الأكاديمي

اسم الطالب: ....

تاريخ الاجتماع: ....

اسم المساق: ....

العلامة التي حصلت عليها .... العلامة التي أرغب بالحصول عليها بعد إنهاء هذه الخطة: ....

ما أكبر صعوبة واجهتها في هذا الصف؟

ماذا سأفعل لرفع درجتي؟	من سيساعدني؟	التاريخ

ما أول خطوة لتحقيق هدفي في خطة الإنقاذ الأكاديمي؟

....	....	....
توقيع المعلم	توقيع ولي الأمر	توقيع الطالب

إن التزام المدرسة بالإنقاذ الأكاديمي يمتد ليشمل جميع أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين في المدرسة. وكما ذكرنا في فصل الترحيب فإن الموظفين من غير المدرسين يلعبون دوراً مهماً في حياة المدرسة، فتقديم خدمة الإنقاذ الأكاديمي يتطلب دعم جميع العاملين في المدرسة وتشجيعهم. فالإداري الذي يشمر عن ساعديه ليعلّم طالباً في جلسة خاصة في استراحة الغداء ينقل رسالة للآخرين بأنه لا شيء أهم من التعلم. وموظف الاستقبال الذي يسأل طالباً عن خطته الأسبوعية للإنقاذ الأكاديمي يدل على اهتمامه بتقدم الطالب وتعلمه. والمنسق الفني الذي يوجه الطلبة إلى دروس التقوية يعني أنه يعلم بجهود المدرسة في عملية التعلم والتعليم.

وفي مدرسة رن فولز الابتدائية أعد معلمو الصف برنامجاً لتقديم الدعم الإضافي لجميع طلبة المدرسة، بغض النظر عن معلّم الطالب. تقول إحدى معلمات الصف الرابع إيفي ويليامز: "عندما بدأنا تقديم خدمة الإنقاذ الأكاديمي لأول مرة، كان الطفل يعمل مباشرة مع معلمه/معلمته. وسرعان ما لاحظنا أن هذه الممارسة غير فاعلة فكان الطالب يأتي لحضور درس التقوية الصباحي ليجد أن معلمته لم تحضر ذلك اليوم، وقد لا يكون هناك معلم آخر من معلمي الصف نفسه". وأضافت المعلمة ويليامز تصف نظاماً مطوراً: "نعمل الآن على توفير كل ما يلزم في غرفة دروس التقوية لجميع الكفايات لكل صف. فإذا أتى طفل من الروضة، أستطيع مساعدته في مادة الحساب التي يدرسها. وما عليّ إلاّ أن أذهب إلى خزانة الملفات لأتناول ما يلزم من مواد، بما فيها أوراق التدريب ومواد المادة نفسها. وقد سهّل هذا الإجراء معلم الطلبة بشكل كبير".

يلعب الطلبة أيضاً دوراً فاعلاً في جهود الإنقاذ الأكاديمي فيما يتعلق بتحديد الأهداف المناسبة لهم. وهذا جانب أساسي آخر من مبدأ "اطلب العلم من المهد إلى اللحد". ينبغي للطلبة أن يتحملوا مسؤولية جهودهم لتطوير أنفسهم. صممت معلمة اللغة الإنجليزية للصف التاسع الآنسة كيلي جونسون أنموذجاً يساعد الطالب في تحديد أهدافه في برنامج الإنقاذ الأكاديمي قبل البدء فيه. تقول كيلي: "أريد أن يكون الطلبة مهتمين بهذه العملية. ولا يكفي أن يقوموا بها بدقة لشخص آخر لأن ذلك لا يعزز الدافعية الذاتية التي

يحتاجون إليها للإنجاز. كما أن ذلك يساعدني في كيفية تنظيم المساعدة بخاصة عندما تكون الغرفة مليئة بالطلبة".

الواجبات البيتية أداة للتعلم

إن التحدث عن العلامات والإنقاذ الأكاديمي يقودنا للحديث عن الواجبات البيتية – موضوع يثير مشاعر قوية كثيرة. فالحوار في هذا الموضوع يزخر بالمؤيدين والمعارضين لفكرة الواجبات البيتية. يقول المؤيدون أن للواجبات البيتية فوائد مثل: إظهار أثر الممارسة وبناء الشخصية، ويقول المعارضون: "تشغل الطالب عن الحياة مع أسرته ولا تؤدي إلى نتائج أفضل". أظهر التحليل الذي أجراه هاتي (٢٠٠٩م) على ٨٠٠ ممارسة تربوية (بما فيها الواجبات البيتية) وجود آراء مختلفة حول هذا الموضوع. الآثار العامة إيجابية ولكنها لا تخلوا من التحذيرات الآتية:

- الواجبات البيتية أكثر فعالية في المرحلة الثانوية وليس لها أثر في المرحلة الابتدائية.
- <u>أكثر فاعلية في الحساب وأقل فاعلية في الدراسات الاجتماعية والعلوم.</u>
- الوقت مهم: كلما كان الواجب أقصر كان أفضل.
- لا تؤدي إلى تطوير مهارات إدارة الوقت.
- تكون أفضل عندما لا تكون معقدة ولا تتطلب مهارات تفكير عالية.

هناك أمران لابد من أخذهما في الحسبان عند التحدث عن موضوع الواجبات البيتية. أولاً، يجب تطبيق الأنموذج التدريسي الذي يعتمد على النقل التدريجي للمسؤولية على الوظائف البيتية. فإذا أقر شخص بأن مرحلة التدريس المستقل يجب أن تستخدم فقط بعد أن يكون الطلبة قد قطعوا شوطاً جيداً في طريقهم إلى الإتقان، فإن الواجبات البيتية خارج المدرسة يجب أن تكون أيضاً كذلك. وبخلاف ٢٨٪ من المعلمين الذين ذكروا أنهم أحياناً كانوا يطلبون أداء واجبات بيتية في المادة أو التمارين التي لم يستطيعوا إكمالها في الصف (Markow, Kim & Liebman, 2007)، ينبغي للمعلمين أن يفرضوا واجبات بيتية لمراجعة ما يعرفه الطالب مما يوفر له الوقت لـ:

- بناء الطلاقة (مثل القراءة المستقلة وحل مسائل الحساب في وقت محدد)،
- تطبيق المهارات التي تعلمها الطالب (مثل: قياس أشياء في البيت لتحديد أشياء طولها قدم واحد)،
- المراجعة اللولبية (مثل: مراجعة المعلومات السابقة التي ستستخدم في تعلم وحدة قادمة)،
- التوسع (مثل: إنشاء صفحة على الفيس بوك لموضوع جدير بالاهتمام أجرى الطلبة عليه بحثاً في المدرسة)(Fisher & Frey, 2008 b).

وبالإضافة إلى تصميم الواجب البيتي يجب الاهتمام بطريقة استخدام هذا الواجب. فنظام العلامات الذي يخصص جزءاً من العلامة النهائية للواجبات البيتية للتأثير على النتائج بدرجات مختلفة يؤدي إلى حقد بين الطلبة والأسر والمعلمين. فبالإضافة إلى إثارة تساؤلات حول العدالة والنزاهة في هذه العلامة (Reeves, 2011)، فإنها لا توضح ما يعرفه الطالب فعلاً وتضعف نظام العلامات كأداة مفيدة للتقييم، بدلاً من كونه عقابياً. كما أن هذا النظام يستنفد موارد المدرسة البشرية والمالية المحددة لأن المدرسة ستقضي وقتاً ثميناً في معالجة الدرجات الراسبة للطلبة. وباختصار، من المنطق أن نركز جهودنا المشتركة على قضايا التعلم بدلاً من التركيز على الالتزام.

إن الصعوبات التي تواجهنا في التوصل إلى إتفاق حول قضايا العلامات والإنقاذ الأكاديمي والواجبات البيتية لا يمكن أن يستهان بها. وعندما تتفق وجهات النظر على مثل هذه القضايا، يصبح من السهل تصميمها وتنفيذها. ولكن إذا لم تكن هناك إرادة قوية لمناقشة هذه المسائل علناً، فإن ممارستها ستكون مخاطرة وتصبح المدرسة عائقاً بدلاً من كونها مكاناً للتعلم.

المبادئ التنظيمية

هناك عدد من المبادئ التنظيمية التي يمكن تحديدها إجرائياً من خلال الدورات الخدمية في إطار ثقافة يكون فيها التعلم من المهد إلى اللحد. وسنعرض المبادئ التي ثبتت

لنا فاعليتها. وبالطبع، قد تحتاج كل مدرسة إلى إجراء تعديلات أو إضافات على هذه القائمة بما يتناسب وحاجتها.

١. يستحق جميع الطلبة تدريساً ذا جودة عالية.
٢. التعلم غير مرتبط بوقت محدد، وينبغي أن يكون التعلم هو الثابت والزمن هو المتغير.
٣. التعلم يشبه كتابة الرسالة – فقد تتطلب الرسالة إعادة كتابتها عدة مرات لتصبح مقبولة. المثابرة إتجاه للنجاح يلقى الدعم والمكافأة في مدرستنا.
٤. الكفاءة أهم من الالتزام والمطاوعة.
٥. الحزم يعني تحدي الطلبة دون إحباطهم لدرجة الانسحاب.
٦. لابد من حشد الموارد عند وجود فجوات في أداء الطلبة. وبعبارة أخرى، ينبغي تعاون الجميع عندما يخفق الطلبة في إمتحان الكفايات.
٧. لكل عامل في المدرسة دور في التدريس والانقاذ والدعم والمساندة.
٨. العلامات لا تعلم – الناس هم الذين يعلمون.

هذه المبادئ التنظيمية توجه التفاعلات مع الزملاء والزائرين والطلبة. كما أننا نعتقد أنها ضرورية لتحصيل الطلبة على المدى البعيد لأنها توفر مرونة في دعم الطلبة في الوقت المناسب، وتضمن الدقة والحزم في المنهاج في الوقت نفسه. فعندما يدرك الطلبة أن التعلم لا يفوت موعده تزداد رغبتهم في المجازفة في دفع أنفسهم إلى الأمام ويدركون أنهم سيتغلبون على أخطائهم التي يرتكبونها في عملية التعلم.

تنفيذ المبادئ في الدورات الخدمية

كما لاحظنا في الفصل الثاني، تساعد الدورات الخدمية في تأصيل السلوكات بحيث تصبح هي المعيار في المدرسة. هناك عدد من الدورات الخدمية المفيدة في تنفيذ الركن "إطلب العلم من المهد إلى اللحد". وبالطبع، فإن هذه فكرة فلسفية بالنسبة للمعلمين أكثر من الركنين "الترحيب" و "لا ضرر ولا ضرار." وفي ضوء ذلك من

الضروري أن يتأمل المعلمون عملية التعلم ويناقشوها. هل هناك مَنْ يعتقد بإعطاء درجة (أ) لعدد محدد من الطلبة؟ هل هناك مَنْ يعتقد أن الوقت محدد، ولذلك إذا فشل الطالب في امتحان الكفايات في أكتوبر فقد فاته القطار؟ إن هذه المعتقدات تعترض سبيل هذا الركن، فينبغي معالجتها أولاً، فإذا كنت تعمل في مدرسة تشكل المعتقدات الشخصية فيها عائقاً، نوجه عنايتك إلى المساهمة في التطوير المهني والاشتراك في مجتمعات التعلم المهني. وهذا هو ما يركز عليه الفصل السابع. ولعلك تبدأ من هناك إذا كان الناس حولك لا يعتقدون أن كل طالب يستطيع الإنجاز بمستوى عال، أو أن الوقت عنصر ثابت. ولنفترض أن أعضاء الهيئة التدريسية سيناقشون تنفيذ هذا الركن، فإننا نقترح أخذ الدورات الخدمية الآتية بعين الاعتبار. وبالطبع، ستكون هناك دورات خدمية إضافية قد ترغب في تنفيذها في ضوء تاريخ مدرستك وثقافتها.

تنفيذ ثابت للتدريس ذي الجودة العالية

وكما ذكرنا سابقاً، لابد من توفير تعليم ذي جودة عالية للطلبة إذا أردنا لهم تحقيق مستويات عالية من الإنجاز والتحصيل. وعلاوة على ذلك، ولا مانع من التكرير: لا تستطيع المدارس تركيز جل جهودها على الإجراءات العلاجية أو الإنقاذ التربوي لتحقيق هذا الغرض، لأن عمل ذلك سيكلف المدرسة كثيراً مالياً وبشرياً. وكما لا حظنا في أنموذج الاستجابة للتدريس والتدخل العلاجي (Fisher & Frey, 2010)، ينبغي للمدارس أن تهتم بالتدريس الأساسي عالي الجودة، وبذلك ينخفض عدد الطلبة الذين سيحتاجون إلى تدخل مكثف لمساندتهم وإنقاذهم.

يجب أن يتضمن كل درس خمسة عناصر على الأقل:

- هدف محدد يركز على ما نتوقع من الطلبة تعلمه.
- قيام المعلم بالنمذجة ليتعرف الطلبة على كيفية تفكير الخبراء (تعني النمذجة تقديم المعلم أنموذجاً عملياً لمهارة معينة ليقتدي به طلبته).

- توفير مهمات للتعلم التعاوني توفر للطلبة فرصاً للعمل المنتج مع أقرانهم بحيث يُسألون عنه فردياً أيضاً.
- استخدام إستراتيجي للأسئلة والمحفزات التي توجه الطلبة إلى فهم أعمق.
- مهمات للتعلم المستقل في الصف والبيت بحيث تكون مرتبطة بما تعلمه الطالب سابقاً وتوفر له فرصة لتطبيق ما تعلمه.

وهناك عدد من المدارس ممن يضيف على هذه العناصر بإتفاق بين المدرسين والإداريين. ومن الأمثلة على هذه الإضافات ما يأتي:

- مهارة الكتابة في المراحل المختلفة: يتوقع من الطلبة إكمال عدد من الواجبات الكتابية في كل مادة بحيث يستعمل المدرسون كتابات الطلبة لقياس مدى فهمهم.
- تطوير منتظم لحصيلة الطلبة من المفردات بحيث يتعلم الطلبة مفردات خاصة وفنية قبل الدرس، ويتوقع منهم استخدام هذه المفردات في مهمات التعلم التعاوني والتعلم الفردي.
- تعلم يرتكز على الاستفسار وحل المشكلات يوفر للطلبة فرصة للتساؤل والتفكير في المنهاج.

عندما يطبق المعلمون هذه الدورة الخدمية بانتظام، فإن الطلبة يكتسبون عادات ويتحسن إنجازهم وتحصيلهم (Frey, Fisher & Nelson, 2010). وإذ لم تطبق هذه الدورة، فلابد حينئذ من التدريب والتطوير المهني. فعلى سبيل المثال، عندما زارت المديرة غلوريا دياز جميع صفوف مدرستها شعرت بالسعادة عندما رأت المعلمات يقدمن نماذج مسموعة لتفكيرهن (يفكرن بصوت عال) ورأت التعلم التعاوني سائداً بين الطلبة. ففي أحد الصفوف، على سبيل المثال، شاهدت مجموعة من طلبة الصف الرابع يحلون مسألة حساب معاً. وكان الطلبة يعملون في مجموعات من ثلاثة أفراد، وكان أحدهم يحل المسألة بالأرقام وآخر يستخدم المفردات والثالث كان يحلها بالرسومات وبشكل مرئي. وعندما

أكمل كل فرد مهمته، تبادلوا الأفكار وطرحوا أسئلة على بعضهم بعضاً. لقد سُرَّت المديرة دياز كثيراً عندما رأت الطلبة يستخدمون قوالب لغوية مصممة لتسهيل الحوار بينهم كالذي قاله أيرنستو: "أتفق معك لأن خمس التفاحة يعني أنه أقل من التفاحة كاملة" والذي قاله جيسيل: "كيف توصلت إلى هذه الإجابة؟ وضح لي لأن إجابتي مختلفة".

سألت المديرة مجموعة الطلبة: "ماذا تتعلمون؟" ولكنها لم ترض عن الإجابة التي ركزت على ما كانوا يفعلون وليس على ما يتعلمون. كما ان بعض الطلبة لم يكن يعرف ذلك. وكما قال ديون: "لا أدري. كنا نحل هذه المسائل". لقد دفعت هذه الإجابة الآنسة دياز إلى التساؤل حول عنصر تحديد الهدف في هذه الدورة الخدمية. ولذلك عقدت اجتماعاً عاماً للمدرسة لمناقشة أهمية الهدف وأخبرت الجميع بنتائج زياراتها الصفية، وعرضت بعض أشرطة الفيديو التي جمعتها في اليوم الذي أجاب فيه الطلبة عن السؤال "ماذا ستتعلم اليوم ولماذا؟" لم تكن غاضبة على أعضاء هيئة التدريس ولم تقل لهم أنهم "غير أكفاء". وبدلاً من ذلك سألتهم عن أهمية الهدف الذي يركز على التعلم وكيفية العمل معاً لتحسين هذا الجانب في الدورة الخدمية. ومن أدوات البحث الإجرائي التي سنعرضها لاحقاً في هذا الفصل ما يسمى أداة الزيارة الصفية التي تستخدمها الآنسة دياز.

الكفايات وأدوات التقييم التكويني الأخرى:

إن البدء بالتدريس عندما يكون الهدف واضحاً في الذهن ممارسة حكيمة أصبحت جزءاً أصيلاً في عملية التخطيط التي يستعملها المدرسون الذين يستخدمون مبدأ "تصميم المنهاج الذي يؤدي إلى الفهم" (Wiggins & McTighe, 2003). وفي الحقيقة، فإن المعلمين الذين يفهمون هذه العملية يدركون ضرورة تحديد ما يريدون من طلبتهم أن يتعلموه ويستطيعوا فعله نتيجة للتدريس. كما أنهم يعرفون أيضاً أن فهم الطلبة هو الذي يوجه تدريسهم وأن أدوات التقييم التكويني تساعد المعلمين في التخطيط. ونحن نستعمل عبارة "الكفايات" لوصف ما ينبغي للطالب أن يعرفه ويفعله، ونعلم أن الكفايات تستعمل في التقييم التكويني والختامي أيضاً. فعندما تستخدم أدوات للتقييم التكويني

فإنها توفر للطلبة تدريساً وتدخلاً علاجياً وفقاً لأدائهم. فعلى سبيل المثال، عندما لا يتمكن الطالب من إثبات كفايته في ضرب الكسور لابد له من تدريس إضافي وتدخل علاجي أحياناً. ويمكن استخدام الكفايات في التقييم الختامي لكتابة التقرير النهائي عن أداء الطالب. وفي ضوء ذلك، من المهم أن نلاحظ أن الركن "اطلب العلم من المهد إلى اللحد" يشير إلى إمكانية إعادة إمتحان الكفايات لإثبات درجة أعلى من الإتقان والتي في ضوئها تتغير درجة الطالب.

لقد عرضنا مثالاً لإحدى الكفايات، ولذلك سنركز هذه الدورة الخدمية على عناصر الكفاية أو على أداة تقييم تكويني أخرى. إن القائمة الآتية ليست كاملة، ولكن يمكن استخدامها لتطوير نظام لاستعمال بيانات التقييم لتحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى تدريس أو تدخل علاجي إضافي.

- هناك عدة طرق لإظهار المعرفة ويجب أن تكون الكفايات مرتبطة بتلك الطرق. فقد يكون اختبار إحدى الكفايات في مادة ما على شكل أسئلة متعددة الاختيار بالإضافة إلى كتابة مقالة أو مشروع.
- يجب أن تنسجم الكفايات مع المعايير التي تدرس.
- يجب أن تختبر بعض الكفايات بطريقة تشبه الواجبات التي تطلب من الطلبة وفقاً لمقاييس المساءلة. وفي النهاية، فإن الاختبارات ستبقى موجودة في حياة الطالب لسنوات قادمة، وإذا ساورك شك في ذلك، فكر في الحصول على رخصة لقيادة السيارات أو في القبول في كلية.
- لابد من إتفاق على الكفايات المتوقعة من كل مستوى/صف من حيث المحتوى والشكل.
- ينبغي لمحتويات الكفاية أن توجه المعلمين في تحديد ما يحتاجه الطلبة من محتوى.
- يجب أن تصمم الكفايات قبل التدريس لكي يبدأ المعلم تدريسه والهدف واضح لديه.
- يجب تقدير التميز لدى الطلبة الذين ينجحون في إمتحانات الكفايات.

إن تقدير التميز في الكفايات جزء أساسي من الدورة الخدمية للكفايات. نريد أن نعبر عن فخرنا بإنجاز المتميزين ونمنح الأهل فرصة للاحتفال. يكتب دوج ونانسي رسائل تهنئة للطلبة المتفوقين في امتحان الكفايات. وعندما نستلم قائمة بأسماء المتفوقين من معلميهم، نكتب لهم يدوياً رسائل تهنئة ونسلمها لهم شخصياً. لقد سمعنا حكايات كثيرة عن أثر هذه البطاقات/الرسائل في البيت. فبعض الأسر تعرضها فوق الثلاجة أو تعلقها على الحائط في مكان مخصص لمثل هذه البطاقات. وأخبرنا بعض الطلبة أن أسرهم تخرج لتناول الطعام في مطعم احتفاء بهذه المناسبة، ويتلقى بعض الطلبة جوائز مالية من أهلهم (وهذا شيء لا نشجعه ولكن للأسر الحق في الاحتفال كما يريدون). إنها مناسبة جيدة لأسر بعض الراشدين الذين لا يرغبون في مناقشة أمور المدرسة مع أفراد أسرهم، ونحن سعداء لأن هذه المناسبة كانت سبباً لمثل هذه المناقشات الإيجابية.

جهود الإنقاذ الأكاديمي:

عندما لا يحقق الطلبة ما يتوقع منهم تعلمه، تبدأ المدرسة بتقديم خدمات الإنقاذ الأكاديمي. وإذا ظهر لنا أن الطلبة لم يتقنوا المحتوى بعد، لا نستطيع اعتماد معدل درجاتهم ونقول إنهم ناجحون، أو الأسوأ من ذلك أن نقرر ترسيبهم وأن عليهم إعادة الامتحان العام القادم. وبدلاً من ذلك، لابد من وجود دورة خدمية للمدرسة تلجأ إليها عند فشل طالب أو أكثر. وينبغي أن تكون هذه الاستجابة مخططة سلفاً لكي يعرف كل فرد في المدرسة دوره في تقديم خدمات الإنقاذ الأكاديمي.

تتطلب دورة الخدمة وجود نظام لإكمال كل من المهمات الآتية بانتظام:

- تحديد أسبوعي للطلبة الذين لم يحققوا النجاح في الكفايات.
- جدولة جهود الإنقاذ كأن تكون في أثناء الدروس أو في فترة استراحة الغداء أو قبل بدء الدروس أو بعد الانتهاء منها.
- تحديد مدرسين لتقديم الخدمة في كل وقت من هذه الأوقات.
- تحديد المخصصات المالية لدعم هذه الخدمات.

- تحديد دور كل مَنْ سيسهم في تقديم هذه الخدمة ابتداء من تذكير الطلبة بالحضور والإشراف على التدريس وإثارة دافعية الطلبة إلى إعداد قوائم بأسماء المحتاجين إلى هذه الخدمة.
- تقدير التميز في جهود الطلبة المشاركين في هذه البرامج.

في مدرسة رن فولز الابتدائية يحضر اختصاصيو القراءة جميع الاجتماعات التي يعقدها معلمو كل صف. وفي مثل هذه الاجتماعات، يحدد المعلمون الطلبة الذين يتوجب عليهم تحقيق الكفايات. يجمع اختصاصيو القراءة أسماء الطلبة من هذه الاجتماعات كل أسبوع ثم يرسلونها إلى جميع المعلمين بمَنْ فيهم أعضاء فريق التدريب. تجدد هذه القوائم دورياً بحيث يحذف اسم كل طالب يحقق الكفاية وترسل له رسالة تقدير.

يتصل شخص مساعد للمدرسين شخصياً بالطلبة ليقنعهم بالالتزام بالحضور إلى دروس التدريب الإضافي التي يختارها. كما يتصل هذا المساعد بأسر الطلبة ليخبرهم أن ابنهم سيتلقى تدريساً إضافياً وفي أية مواد.

تقدم خدمة الإنقاذ الأكاديمي في مدرسة رن فولز في أثناء الدروس، وتنفذها مجموعة من العاملين بمَنْ فيهم معلم الصف واختصاصي القراءة والمرشد ومعالج النطق واللغة. وفي أثناء قيام الطلبة بنشاط التعلم التعاوني في الصف، يقوم أحد المعنيين بمساعدة الطلبة الذين يحتاجون إلى مزيد من الإتقان في الكفايات. وعلاوة على ذلك هناك برنامج مسائي تموله وزارة التربية والتعليم الأمريكية يوفر للطلبة التدريس الخاص الإضافي. يلتقي اختصاصي القراءة بمدير البرنامج المسائي لمناقشة حاجات الطلبة وسبل تلبيتها.

وكما هو الحال في امتحانات الكفايات، فإن طلبة برنامج الإنقاذ الأكاديمي يستفيدون من تقدير جهودهم وشكرهم. يكتب إيان رسالة لكل طالب يتخلص من درجة "غير مكتمل" أو تحسين علامته في الامتحان. وفي مثل هذه الرسائل يعترف المعلم بمثابرة الطالب وتصميمه وعزمه وبخاصة الطالب الذي يؤمن بفكرة أن طلب العلم لا يتوقف عند

زمن معين. لقد تأثرت هذه الممارسة بأبحاث دك وورث وبيترسون ومايثوز وكيلي (Duckworth, Peterson, Mathews and Kelly, 2007) الذين درسوا العلاقة بين رسائل التشجيع والتحصيل ووجدوا أن تحصيل الطلبة الذين يحصلون على رسائل تشجيع أعلى من تحصيل الطلبة الذين لم يحصلوا عليها (p.1093). لقد لاحظنا ثمار التشجيع عندما ركض آندي (في آخر سنة دراسية) فرحاً في ممرات المدرسة وقد نجح في إمتحان الكفاية في الرياضيات للمرحلة الثانوية. كان آندي طالباً في مدرستنا منذ أربع سنوات وكان عليه أن يعيد كل امتحان للكفاية في الرياضيات كل عام، لأنه لم ينجح في أي منها من أول مرة. ولكن ذلك اليوم كان مختلفاً. صاح آندي:"نجحت في الامتحان من أول مرة" استلم آندي رسالة شكر وتشجيع من إيان تلك الليلة بالإضافة إلى بطاقة تهنئة من دوج.

حقاً إن التعلم لا يرتبط بوقت محدد.

أدوات البحث الإجرائي للركن "اطلب العلم من المهد إلى اللحد"

ومرة أخرى تأمل المدرسة حولك. هل ترتكز الكفاية على ما يمكنك تعلمه في وقت محدد، أم إنها شراكة بين الطلبة والمعلمين تتضمن تدريساً عالي الجودة وجهوداً مستدامة؟ هل الموارد اللازمة والتصميم متوافران في مدرستك لكل طالب ليتابع مسيرته حتى ينجح في الكفايات المطلوبة منه؟ ونقترح هنا عدداً من الأدوات لتساعدك على تحديد ما إذا كان التعلم في مدرستك في تقدم مستمر أم أنه توقف بالنسبة لبعض الطلبة. وعندما تستعمل هذه الأدوات سترى ما إذا كان قد فات أوان التعلم لبعض الطلبة أم لا، فكر في الفجوة بين ذلك الواقع ورسالتك ومعتقداتك وأهدافك. ما المبادئ التنظيمية التي تحتاج للتركيز عليها؟ وما الدورات الخدمية التي تعيد الطلبة إلى تعلمهم وأدائهم وإنجازاتهم؟ فبعد أن تلقي نظرة على ما يحدث وتفكر فيما يمكنك أن تفعل لزيادة فاعلية المدرسين والمربين، نفذ هذه المبادئ والدورات الخدمية. إن مبدأ طلب العلم من المهد إلى اللحد ركن أساسي لثقافة الإنجاز لأنك ستتصرف عن قصد بطرق تشجع على مشاركة الطلبة وتتجنب أسباب الانسحاب وعدم الاكتراث.

وكما لاحظنا، يعتمد هذا الركن على المعتقدات الأساسية للمدرسين. ومن الطرق الجيدة لتحديد معتقدات المدرسين إجراء مسح لإتجاهات التعلم. وهناك عينة لمثل هذه الأداة في الملحق وهي أداة البحث الإجرائي رقم (١٣). لقد طبقنا هذه الدراسة المسحية على معلمين من المراحل الابتدائية حتى الثانوية، وكانت نتائجها جيدة. ونحن نوصي بتطبيق هذه الأداة على معلمين دون كشف أسمائهم من أجل تحديد الاحتياجات. وبالطبع، يمكنك تعديل الأسئلة أو تغييرها في استبانة الاتجاهات لتتناسب مع تاريخ مدرستك والجهود التي بذلت فيها. وبغض النظر عن الأسئلة المحددة التي تطرحها، من المهم أن تحدد المعتقدات الأساسية للمعلمين بشأن التدريس والتدخل العلاجي. فإذا لم تكن إتجاهاتهم مشجعة للثقافة التي نسعى لبنائها، نقترح أن نبدأ باستخدام القراءات المهنية المحترفة في مجتمع متعلم. وسنوضح ذلك بمزيد من التفصيل في الفصل السابع، وفيما يلي بعض القراءات القوية لإشراك المدرسين والعاملين في هذا الحوار:

- The Art of Possibility: Transforming Professional and Personal Life (Zander & Zander, 2002, Penguin Books)
- Rethinking Homework: Best Practices That Support Diverse Needs (Vatterott, 2009, ASCD)
- Better Learning Through Structure Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility (Fisher & Frey, 2008, ASCD)

هناك أداة بحث إجرائي أخرى وجدتها مفيدة في تنفيذ هذا الركن وهي الزيارة الصفية التي طورها الدكتور بيج دتمان (Page Dettmann) في مدارس ساراسوتا في فلوريدا (أداة البحث الإجرائي رقم ١٤). تزودك هذه الأداة بالتعاون مع مبدأ النقل التدريجي للمسؤولية بمعلومات حول الجوانب التي تنفذ جيداً والجوانب التي تحتاج إلى تدريس. بالإضافة إلى تزويد المعلمين بملاحظات تقييمية، يمكن تحليل عددٍ من المشاهدات الصفية بحثاً عن أنماط توجه سعي المدرسة للتحسين.

تتضمن أداة البحث الإجرائي رقم (١٥) الواجبات البيتية والممارسات التي يستخدمها المعلمون حالياً. تزودنا هذه الأداة بمعلومات حول معدل إتمام الواجبات البيتية ونوع الواجب البيتي المطلوب. يؤدي تحليل هذه البيانات إلى مناقشات مثمرة حول الدور

الذي يجب أن تلعبه الواجبات البيتية في تعلم الطلبة. تتطلب هذه الأداة تحليل البيانات المتعلقة بالعدد والنسبة المئوية للطلبة الذين يكملون الواجبات البيتية التي تطلب منهم مقابل عدد ونسبة الطلبة الذين لا يفعلون ذلك أو الذين لا يؤدون واجباتهم البيتية بشكل صحيح. كما تتطلب هذه الأداة تحليلاً لنوع المهمات التي طلبت من الطلبة. هناك أنواع أخرى من الواجبات البيتية بالإضافة إلى المذكورة في الأنموذج، ولكن لم تثبت لنا فائدة تلك الأنواع. إن تحليل المهمة بهذه الطريقة قد يؤدي إلى مناقشات حول التغير المطلوب في الواجبات البيتية، وتقوية العلاقة بين التدريس الصفي والممارسة.

أما أداة البحث الإجرائي الرابعة المستخدمة في تحقيق هذا الركن فهي مقياس جريت "Grit Scale" (Duckworth & Quinn, 2009). وهذه الأداة رقم (١٦) مفيدة وبشكل خاص لتحديد ما إذا شجع نظام المدرسة المثابرة عند الطلبة. ويمكن لنتائج هذه الأداة أن تستخدم لإيجاد مبادرات في المدرسة تركز على جهود الطلبة. وعندما يتلقى الطلبة درجة أعلى من التقدير والشكر فإنهم سيعملون بجد أكثر ولمدة أطول، ومن غير المحتمل أن ينسحبوا. إن من صفات المدرسة الجيدة أن تركز على مبدأ التعلم من المهد إلى اللحد لأن المعلمين بحاجة لمشاهدة مثابرة الطالب وحتى مع وجود التحديات.

وأداة البحث الإجرائي الأخيرة التي نقترحها للتركيز على ركن التعلم من المهد إلى اللحد تتعلق بعدد الطلبة الذين يحتاجون لخدمة الإنقاذ الأكاديمي في أي وقت. تتطلب أداة البحث الإجرائي رقم (١٧) تحليلاً للنسب المئوية للطلبة الذين يحتاجون إلى هذا الدعم في وقت محدد من العام. كما أنها تتطلب معرفة أكثر الجوانب التي يحتاجها الطلبة وكذلك أقلها حاجة لهم. وقد وجدنا من المفيد أن نشاهد المعلم في الصف أو نقابله لنعرف المجالات التي لا يحتاجها الطلبة كثيراً لتحديد الإجراءات التي يمكن أن تدمج في المجالات الأكثر إلحاحاً. وعلاوة على ذلك، تتطلب الأداة تحليل الاتفاقات مع الطلبة لتحديد ما إذا كانت هناك اتجاهات في الحاجات التي تم تحديدها، وجوانب الدعم المقدمة وما إذا كانت الاتفاقات السابقة فاعلة أم لا.

الخلاصة

في الهندسة المعمارية، تعمل الأعمدة أو الأركان على توزيع ثقل البناء وتساعد في تماسك أجزائه، كما أنها تضمن عدم انهيار المبنى بسبب ثقله. إن أي ركن للتعلم ضروري لرسالة المدرسة كضرورة العمود للبناء. فعندما سألنا مجموعة من المعلمين ماذا تحتاج مدرستهم لتنفيذ هذا الركن، ذكروا لنا ما يأتي:

- تدريس جيد وإعادة تدريس جيدة.
- لا تفقد الأمل في أي طالب.
- فهم حياة الطلبة.
- تطوير علاقات قوية.

وكما هو الحال في الأركان الأخرى التي ناقشناها، فإن هذا الركن يشكل فلسفة وليس مجرد عدد من الإجراءات. وينبغي أن نتوصل إلى الاتفاقات الفلسفية قبل أن ننتقل إلى السياسة والممارسة، وإلاّ سيكون التنفيذ مخاطرة وستؤول الجهود إلى العدم. وعلى كل حال، يجب أن نتوقع أن التدريس والتصحيح والواجبات البيتية وجهود الإنقاذ الأكاديمي ستتطور بشكل متقطع عندما يبدأ الناس أو أحياناً يفشلون في محاولاتهم الأولى. وكما هو الحال بالنسبة لطلبتنا، ينبغي أن نتمتع بنفس الميزة: اطلب العلم من المهد إلى اللحد.

الفصل السادس

أفضل مدرسة في الكون

أفضل مدرسة في الكون. "أجل، صحيح" – هذا ما كان يفكر فيه السيد/ ريتشاردسون معلم الصف الخامس القديم والذي عايش اجتماعات تحسين المدرسة ومجموعات العمل وورش العمل والمؤتمرات منذ زمن بعيد. همس ريتشاردسون في أذن المعلم الذي يجلس إلى يساره: "أظن أنني سمعت كل هذا سابقاً. وها هم الآن يعترفون بأنه أمنيات فارغة ووعود كاذبة". عاد السيد/ ريتشاردسون إلى قراءة الصحيفة وأهمل المتكلم.

وقفت الآنسة ساوث ويك وقالت:"حان الوقت لصياغة رسالة إيجابية لمؤسستنا. لقد تعلمنا في محاضرات القيادة التربوية الحاجة إلى تحديد هدف لنعمل على تحقيقه – هدف لا يظن أحد أنه ممكن ليكون ملهماً وعلامة مميزة لنا". تدخل السيد/ ماكينزي وقال: "عملت مدرباً لكرة القدم في نادي الشباب الذي يلعب فيه ابني، ولكي تكون الأفضل يجب أن تكون مستعداً تماماً ومجهزاً تجهيزاً كاملاً، وينبغي لك أن تتنافس مع غيرك في ملعب مستوٍ. إن أكثر من ٩٠٪ من طلبة مدرستنا مؤهلون لاستلام وجبة غداء مخفضة السعر أو مجانية، ويأتي طلاب الروضة إلى مدرستنا بمهارات لغوية دون المستوى المتوقع من الأطفال في هذا العمر. ولا يستطيع كثير من أطفالنا التعبير عن مشاعرهم العميقة ناهيك عن استخدام اللغة الأكاديمية. وإلى أن تقوم الحكومة والمقاطعة بتسوية الملعب، من المهين أن تبقى جالساً هنا وتتحدث عن الأفضل. نحن هنا نعمل في الخنادق بجد ونبذل قصارى جهدنا. دعونا نكن واقعيين، ونسمي الأشياء بما هي عليه. ها نحن نخوض في الماء ونشكر الله أننا لم نغرق".

لقد عانى فريد ووكر مدير المدرسة كثيراً. فها هو الحديث يخرج عن نطاق جدول الأعمال ويعود إلى الحوار القديم والسلوكات المعروفة التي تميزت بها اجتماعات المعلمين منذ زمن بعيد. يبدأ المدير بالتحدث بهدوء ورزانة:

"زرت الصف السابع الذي تدرسه الآنسة "ايركا" أمس، وكان الطلبة يكتبون مسرحية خاصة بهم في ضوء مســـــرحية " ركوب الحرية " (Ryan, 1999). وكان طالبان يساعدانها في سرد القصة ومناقشة عقدتها وتطوير الشخصيات. وكان بعض الطلبة الآخرين يستخدمون الصور لرسم كل شخصية ولمتابعة العقدة في القصة. وفي أثناء عملهم، كانت المعلمة ومساعداها يجمعون الأفكار من طلبة الصف ويقومون بتدقيق الحوار ليصبح أكثر تمثيلاً لما ستقوله كل شخصية. وباستخدام أسلوب "فكر – ناقش – شارك" كان الطلاب يقرؤون أجزاء النص الجاهز ويناقشونه في مجموعات صغيرة ثم يعرضون أفكارهم على الجميع. استعملت المعلمة كاميرا لتوثيق ما كانت تفعله بالنص الذي طوره الطلبة في أثناء المناقشة. قال السيد/ ووكر: "كان عملاً رائعاً".

"وأحياناً كنت أرى المعلمة وأحد مساعديها يذهبان ويجلسان بجانب كندرا التي كانت مشاركتها في النقاش ضئيلة جدًّا. إن الذي يعرف كندرا يعلم أن حياتها خارج المدرسة كانت مليئة بالمشكلات وأنها تمر في فترة عصيبة. وضعت المعلمة يدها على كتف كندرا بحنان وهمست في أذنها: "فكرت أنا وكلاريسي أنك مناسبة جدًّا لأداء دور شارلوت في المسرحية".

أجابت كندرا بتشكك وريبة: "أنا، لماذا؟" فقالت المديرة وقد أحضرت فتاة من المساعدات في التصوير: "انظري إليها. إنها فتاة واجهت تحديات كبيرة في حياتها، وأطلق الناس عليها كثيراً من الألقاب. لقد أصدروا عليها حكماً غير عادل وحاولوا أن يضبطوها ويحددوا نشاطها. ولكنها ظلت منضبطة وقوية. إنها فتاة قوية استطاعت الصمود والنجاح على الرغم من كل التحديات التي واجهتها. إنها تذكرني بك ياكندرا، فأنت تلك الفتاة".

أضاف المدير قائلاً: "رأيت كندرا تعدّل جلستها وتفتح ذراعيها". وقالت كلاريسي: "هيا أيتها الفتاة – حاولي. هيا نقرأ الجزء الآتي حتى نستطيع تمثيل هذه الأسطر جيداً". وفي نهاية ذلك اليوم أرسلت لي ايركا رسالة نصية تخبرني بأن كندرا وافقت على المشاركة في تمثيل دور شارلوت في مسرحية الصف. قال السيد/ ووكر، "لماذا أروي لكم هذه القصة". "لأنني في تلك اللحظة التي بسطت كندرا فيها ذراعيها في الصف وشاركت في النشاط شعرت بأن مدرستنا أفضل مدرسة في الكون. لم يكن ذلك شيئاً في المستقبل البعيد ولم تكن آمالاً فارغة أو وعوداً زائفة ولم تكن مسألة غني أو فقير ولم تتعلق بما تملك المدارس الأخرى أو تفعل، ولا بما كان إنجازنا أو يجب أن يكون. لقد كانت خبرة حقيقية. لقد حدثت فعلاً وبسبب تلك اللحظة كنا الأفضل في الكون. أتمنى أن تتكرر تلك اللحظات بشكل واضح وفي تفاعلات أكثر وفي أماكن أكثر في جميع أنحاء المدرسة. كما أتمنى أن تصبح هذه اللحظات هي القاعدة وليس الاستثناء. أريد أن تكون مدرستي هي الأفضل في العالم. فكر ملياً وطويلاً. إذا لم ترغب أن تكون الأفضل أو كنت تعتقد أننا لا نستطيع أن نكون كذلك، دعنا نناقش الأمر لأنني لا أعتقد أن هذا هو أفضل مكان لك. ولكن إذا كنت تريد أن تكون أفضل مدرسة في العالم هيا بنا إلى العمل. هناك الكثير من الواجبات ينبغي لنا أن ننجزها". جلس السيد/ ووكر وشمّر عن ساعديه، حركة لها معنى.

لقد أدرك السيد/ ووكر الفكرة وأوصلها إلى زملائه. فهو مستعد ليقود مدرسته لتصبح أفضل مدرسة في العالم. وهو يدرك أن الأمر ليس مجرد التنافس مع مدارس أخرى للحصول على ذلك اللقب. إنه يدرك أن هذه الغاية سامية جدًّا بالنسبة للعاملين معه، ولكنه واثق أنهم معاً سيحققون تلك الغاية شريطة أن يتعاونوا جميعاً لتحقيق هذه الرسالة. هذا الركن لا يعني التنافس مع مدارس أخرى ولا يسعى لأن تكون المدرسة كالمدراس الأخرى. لا أحد يدّعي أن أفضل مدرسة في العالم هي مدرسة واحدة. نحن نريد أن تتمنى كل مدرسة أن تكون هي الأفضل، أو تدعي أنها الأفضل، والأهم من ذلك كله أن تبذل المدرسة ما بوسعها لتوفر لطلبتها أفضل تعليم ممكن. وفي الحقيقة، إن هذا

الركن لا يهتم بالمقارنة مع الآخرين بل يعني المساءلة الذاتية (الداخلية) – أن تعدَّ نفسك مسؤولاً عن تحقيق الأفضل وتبني نظام للتطوير والتحسين المستمرين.

ركن "أفضل مدرسة في الكون"

إن التصريح بأننا "أفضل مدرسة في العالم" ركن أساسي في مدرستك يجعل الثقة في قدرتك على تحقيق هدفك أمراً معلناً. إن ورش العمل والاجتماعات التي تعقدها لتحديد الأهداف ستذهب هباءً منثوراً إذا لم يعتقد فريق عملك بأن لديهم ما يوصلهم إلى ذلك الهدف. وما نحتاج إليه في ثقافة المدرسة هو مهارات التدريس والدعم اللازم لتسهيل عملية التدريس. إن رسالة المدرسة التي تتمثل في كونها أفضل مدرسة في الكون لا تقتصر على ما هو متوافر الآن – بل تتضمن القدرة على إيجاد ما نحتاج إليه. تتطلب الأسئلة الأساسية لهذا الركن من المدرسة أن تسأل عما هو معروف كماً ونوعاً عن حياة المدرسة. هل نحن أفضل مكان للتعليم والتعلم؟ كيف نجيب عن هذا السؤال لأنفسنا؟ هل نحن أفضل مكان للعمل فيه؟ ما الأدلة التي نقبلها لإثبات ذلك؟ ومن المهم أن يستمر تعريفنا لأفضل مدرسة في الكون بالتطور والتشكل كلما زادت معرفتنا عن واقعنا (أين نحن) وما سنكون. وهذا يتطلب أن نتبنى أولاً وجهة نظر تأملية لنفكر بما في أنفسنا وما في خارجها.

التأمل: المرآة والنافذة

سأل الووي (Alloway, 2010) "لماذا نستخدم المرايا؟" وكان جوابه "لأن مظهرنا الخارجي مؤشر على مكانتنا ومهنيتنا ومصداقيتنا. فالمظهر يدل على مَنْ نحن وماذا نمثل" (ص٨٢). إن النظر إلى أنفسنا أمر مهم. فهو يثبت بعض الأشياء ويزودنا بمعلومات عن أشياء أخرى ينبغي لنا أن نعدلها. ونحن ننصح المعلمين دائماً بـ"النظر إلى أنفسهم في المرآة" بانتظام. إن التفكير والتأمل ممارسة يوصى بها كثيراً لتحسين التدريس (Pena & Leon, 2011). فعلى سبيل المثال، يقترح سنايدر (Snyder, 2011) أن يتفكر المعلمون بانتظام في الأمور الآتية:

- مستوى الصوت.
- الوقفة (هيئة الوقوف).
- النظر.
- ترتيب خطة الدرس.
- معدل السرعة.
- إدارة الصف.
- طرق التدريس.
- تحديد الأخطاء.
- مناسبة المواد الدراسية لعمر الطالب. (ص٥٩)

التفكير جزء أساسي من خطة كل درس (Hunter, 1976) لأننا نعلم أننا نستطيع تحسين كل درس، وأن التفكير بخطة كل درس ستؤدي إلى تحسينات في الدروس الأخرى (Grandau, 2005; Sax & Fisher, 2001). وهذا يذكرنا بزيارة صفية قامت بها نانسي إلى إحدى المعلمات. تطلب المعلمة من المشرفة أن تزودها بملاحظات أو تقييم حول الواجبات والمهمات التي تكلف بها طلبتها. وأرادت المعلمة أن تعرف ما إذا كانت تلك المهمات جادة وما إذا كان الطلبة مستعدين لمثل هذه المهمات. كانت هذه المعلمة التي تتمتع بخبرة (١٨) سنة تريد تأكيداً خارجياً لما تقوم به في مجالات تستطيع تحسينها. ولم تكن تخشى عواقب المحادثة مع نانسي، فقد أدركت قوة التأمل والتفكير وفائدة مناقشة الدرس مع شخص آخر. فعندما شاهدت نانسي الدرس، خرجت بانطباع ممتاز حيث كان الطلبة مستعدين للواجبات وكانوا متفاعلين في العمل في مجموعات ويستخدمون القوالب اللغوية اللازمة، وكان كل طالب مسؤولاً عن إسهاماته. وخلال النقاش، وصفت نانسي ما شاهدته وطلبت من المعلمة أن تعبر عن وجهة نظرها. قالت المعلمة معلقة: "أجل. لقد شاهدت كل ذلك أيضاً. ولكن هل كانت المهمة معقدة بما فيه الكفاية. أعني أن جميع إجابات الطلبة كانت صحيحة. لقد تحدثوا وتفاعلوا معاً، ولكن كان يمكن أن تكون المهمة أكثر صعوبة". لقد أدى هذا التعليق إلى تحويل النقاش إلى اتجاه آخر، ووضحت

نانسي الفرق بين تعزيز الفهم والاستيعاب من خلال الممارسة والتعاون لحل واجبات أكثر صعوبة. فليس هناك إجابة صحيحة لهذا الفرق وهذا ليس موضوعنا الآن. والمهم هنا هو أن المعلمة فكرت في أدائها الصفي بأمانة وصراحة مما دفعها إلى التفكير بدرجة أعمق في تدريسها والتفكير فيما تريد من طلبتها. يعرف التأمل بأنه: "عملية تحليلية عقلية يستخلص منها الإنسان معرفة من خبراته وتجاربه" (Jordi, 2011, p.181). إننا نمارس ذلك دائماً. فمثلاً يفكر دوج بالطريقة التي يسلكها كل يوم إلى بيته. كما تفكر نانسي في الأخبار التي تقرؤها يومياً. وكان إيان يفكر بمناقشته مع أطفاله في بداية سنّ البلوغ. ونحن جميعاً نفكر بأفعالنا وردود الفعل عليها لأن هذه هي طبيعتنا كبشر (Able, 1992).

إن أهم جزء في عملية التفكير والتأمل يتمثل في المقارنات التي نستخدمها في هذه العملية. ويكون تفكيرنا من خلال نافذة. ولكن من أية نافذة ننظر عندما نتفكر في تجاربنا وخبراتنا؟ وكما يذكرنا جوروي (٢٠١١م): "الإنسان دائماً يعيد بناء نفسه من خلال خبراته ووعيه. وفي هذه العملية من التعلم من الخبرات والتجارب فإننا نحاول أن نكون المعنى"(ص١٩٤). وبعبارة أخرى، عندما نعيد بناء أنفسنا، ما خبرة المقارنة التي نستخدمها؟ وإذا عدنا إلى العمل في المدارس، كثيراً ما نقارن أنفسنا بزملائنا في المدرسة نفسها. ولكن أفضل مدرسة في الكون تتطلب أن نوسع تلك النافذة وأن نقارن أداءنا بأداء المؤسسة التي نطمح أن نعمل فيها. وعلينا أن نسأل أنفسنا "ما أفضل مدرسة يمكنني أن أتصورها، المدرسة التي أريد أن يدرس فيها أبنائي وهل حققنا ذلك اليوم؟"

لقد تبنينا هذا الركن بعد دراستنا واستشارتنا لمؤسسة شارب للرعاية الصحية الفائزة بجائزة بالدرج. فقد تبنى العاملون في هذه المؤسسة في أثناء تطويرهم لها رسالة جعلت هذه المؤسسة أفضل مركز للرعاية الصحية في العالم. وحددوا معنى كلمة "أفضل" بكون المؤسسة أحسن مكان للعمل فيه وأفضل مكان للأطباء لممارسة الطب وأفضل مكان للمرضى لتلقي العلاج فيه. فكانت تلك الرسالة حافزاً قوياً للكفايات التنظيمية التي التزموا بها وللنظام الذي أوجدوه لدعم ثقافتهم وللبناء الذي أرسوا قواعده ليتجاوز

مسؤولياتهم المهنية بفعالية وإنسانية. إننا نستطيع العيش في هذا الإطار ونستطيع التقدم سريعاً فيه أيضاً. فكيف لنا أن نفهم هذه الأفكار ونترجمها في واقع تربوي؟ باتخاذ الخطوات اللازمة لجعل المدرسة مكاناً رائعاً للعمل والتعلم والتعليم فيه. لا يقتصر كون المدرسة أفضل مدرسة في العالم أن تكون كذلك في المستقبل، بل يتضمن ذلك إيجاد تلك البيئة في حياتنا الآن. ومن الضروري أن نبرز حكمة السيد/ ووكر وعظم المسؤولية التي ألقاها على عاتق العاملين معه. لقد كان ووكر مستعداً لسرد قصة زيارته لصف الآنسة ايريكا بطريقة حددت المقصود من أفضل مدرسة في العالم. وينبغي لكل واحد منا أن يعرف كيف يوجد الظروف الضرورية لتحقيق ما ياتي:

- أفضل مكان للعمل.
- أفضل مكان للتدريس.
- أفضل مكان للتعلم.

أفضل مكان للعمل

بغض النظر عن نوع المؤسسة، ما الذي يصنع مكاناً ممتازاً للعمل؟ ما الشيء الذي يقدره الموظفون من حيث الوقت الذي يقضونه في العمل؟ يقول البعض إنه المال، ولكن هناك أدلة تناقض هذا القول. ومع أن الناس بحاجة إلى كسب أموال لتغطية نفقات معيشتهم، فإن كمية النقود التي يكسبها الشخص لا ترتبط ارتباطاً مباشراً بسعادته. وبوسعنا القول: إن المال لا يشتري السعادة. نحن نعرف ان هناك محامين وسماسرة من أصحاب الرواتب العالية التي لا يحلم أي موظف في التربية والتعليم أن يحصل على مثلها، ولكنهم يعيشون حياة مزرية ويكرهون الذهاب إلى العمل. كما نعرف أيضاً محامين وسماسرة ممن يعشقون الذهاب إلى العمل.

إن الذي نسعى لإيجاده في تأسيس أفضل مكان للعمل هو إيجاد مؤسسة يتوق الموظف إلى العمل فيها عندما يستيقظ كل صباح بدلاً من الشعور بالرعب منها. فعندما تكون المؤسسة أفضل مكان للعمل فإن العاملين فيها يستمتعون بالعمل فيها. فما الذي

يجعل الناس يحبون أعمالهم؟ يبدو أن الجواب يكمن في العمل المنتج وتحقيق التميز. فعندما يشعر الموظفون أن عملهم ذو قيمة وأنه ينسجم مع رسالة المؤسسة تصبح حياة العمل أفضل (Studer, 2003)، ويشعرون بأن التنسيق أصبح أفضل وبخاصة عندما يحصلون على دعم وتقدير لعملهم.

هذه هي الفعالية بعبارات تربوية: أن يكون عملك ذا معنى وله تأثير. أجرى ديفيد لوردن (David Lorden, 2010) مساعد مدير مقاطعة سان ديغو للمدارس، دراسة العلاقة بين فاعلية الطلبة وفاعلية مدرسيهم وأثرها على تحصيل الطالب. ووجد أنه إذا استطاع المديرون زيادة الفاعلية الفردية والجماعية للمعلمين فإن التحصيل سيزداد في كل المدرسة بشكل عام. فما فاعلية المعلم؟ يقول شانين – موران ووولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) أن فاعلية المعلم تتمثل في ثلاث مجالات: مشاركة الطلبة وإستراتيجيات التدريس وإدارة الصف. وسنركز على هذه العناصر الثلاثة لاحقاً. أما الآن سنركز على فكرة أن المعلمين ذوو الدرجات العالية من الفاعلية يحبّون عملهم أكثر من ذوي الفاعلية المنخفضة. وعلاوة على ذلك، فإن الموظفين الذين يحبّون عملهم أكثر يلقون ترحيباً أكثر بين الناس وهم أكثر إنتاجية ويسهمون في بناء ثقافة المدرسة. وسنقدم أداة لتقيم فاعلية المعلم في نهاية هذا الفصل.

مراجعة الأركان:

على الرغم من أننا عرضنا خمسة أركان كل على حدة، فإنها تعمل معاً لإيجاد ثقافة المدرسة. هناك ممارسة ينبغي لمديري المدارس أن يتبنوها تتعلق بالأنظمة لإعادة النظر في الأركان ومراجعتها. فلا ينبغي أن تكتب الأركان ثم تعلق على الجدران، بل لابد من التحدث عنها والتفكير فيها ومناقشتها. وهذا يتعلق مباشرة بالفاعلية وحاجة الموظفين لأن يكونوا جزءاً من رسالة المؤسسة مدركين كيف يكمل عملهم تلك الرسالة. وعندما تراجع الأركان يقدم أفراد المجتمع التربوي وجهات نظرهم حول تنفيذ هذه الأركان وتحديد مدى ملاءمة عملهم الفردي والجماعي لرسالة المؤسسة.

ومن وسائل مراجعة الأركان مناقشتها في خلوة للموظفين (اجتماع خاص خارج المدرسة). ولا ينبغي أن تكون هذه الاجتماعات مكلفة أو تتطلب وقتاً طويلاً، ولكنها جزء من الثقافة التي نطمح في بنائها. يناقش المعنيون في الاجتماعات ماذا يعني النجاح؟ وماذا يعني أن نكون الأفضل؟ وما إذا كانت مدرستهم قد حافظت على السمعة التي يريدونها. وقد تبدأ مثل هذه الاجتماعات بالطلب من الموظفين بالتفكير في أفضل مدرسة يمكن لهم أن يتخيلوها، وقد تكون هي المدرسة التي يرغب المعلم أن يلتحق أبناؤه بها. كيف تبدو هذه المدرسة عملياً؟ هل تعكس مدرستنا تلك الرؤية؟ ستؤدي هذه الأسئلة إلى مناقشة عميقة لكل ركن وكيف تحسن هذه الأركان الخبرة التربوية.

ومن الطرق الأخرى لمراجعة الأركان أن تركز على مناقشة ركن معين في إحدى دورات التطوير المهني. ففي مدرسة جونسون الابتدائية تعقد دورة للتطوير المهني مرة كل أسبوعين حيث يغادر الطلبة المدرسة قبل ساعة ونصف الساعة من انتهاء الدوام، الأمر الذي يمكن المعلمين من الاجتماع وحدهم لمدة ساعتين. وفي كل جلسة يركز المعلمون على مناقشة ركنٍ معين. وتتغير طريقة مناقشتهم في كل مرة يجتمعون فيها. فمثلاً، عندما كان التركيز على ركن "الترحيب" زودت اللجنة التحضيرية للاجتماع المشاركين بمعلومات استخلصوها من الاستبانات التي وزعت على الأسر لتقييم هذا الركن (أداة البحث الإجرائي رقم ٥). وعندما ناقشوا الركن "اطلب العلم من المهد إلى اللحد"، زودتهم اللجنة التحضيرية بنسخ من سياسات نظام العلامات ونماذج تقارير الطلبة من مدارس المنطقة لكي يتمكنوا من تحديد مزايا وعيوب النظام المتبع في مدرستهم.

التواصل:

التواصل معضلة كل مؤسسة، يبدو أنه لن يكون كافياً ابداً، ويشعر البعض أنهم دائماً خارج دائرة الاتصال. فعندما يشعر الناس بعدم التواصل معهم فإنهم يشعرون بعدم ارتياح في العمل، وحينئذ تنخفض مشاركتهم لشعورهم بعدم الحاجة إليهم. والأهم من ذلك فإنهم سيرتكبون أخطاء لنقص معرفتهم. وهذا يذكرنا بمعلمة لم تكن تعلم بموعد

تسليم العلامات. ولذلك سلّمت علامات طلبتها بعد يوم من الموعد المحدد للتسليم. شعرت المعلمة بالإحباط وكذلك المدير. وفي ذلك اليوم، ولسبب ما، انقطع الاتصال ولم تكن المدرسة في أحسن أحوالها. إن أفضل المدارس التي نعرفها تركز على التواصل مع الآخرين، حيث تمتلك هذه المدارس أنظمة تضمن سهولة وصول الناس إلى المعلومات، كما أن إداراتها تشجع الموظفين دائماً على الاستفسار في حالات عدم التأكد. الأنظمة تختلف عن بعضها البعض، ومع ذلك فإنها تحقق مستوى من التواصل والثقة يؤدي إلى بناء ثقافة المدرسة. تستعمل بعض المدارس تقويماً إلكترونياً لتبليغ الناس بمواعيد الأحداث الرئيسة. وهذا النظام يحذر الناس أيضاً عندما تضاف معلومات جديدة إليه. فمثلاً، عندما حدد معلم الحساب موعد الامتحان (الكفاية)، قام الجهاز الإلكتروني بتنبيه معلمي الصف نفسه ليحددوا مواعيد امتحاناتهم في ضوء ذلك. وعندما يضاف خبر عن موعد مباراة، يُبلَّغ الجميع بذلك. وعندما يحدد موعد زيارة ميدانية تصل المعلومة إلى جميع أفراد الفريق. يعد استخدام هذا التقويم طريقاً لضمان وصول الناس إلى المعلومات، كما أنه يمنع تعارض المواعيد عندما تكثر النشاطات.

وفي مدرسة أخرى، يجتمع المعلمون صباح كل يوم لمدة عشر دقائق. ويركز هذا الاجتماع على التواصل – ماذا تحتاج أن تعرف اليوم لتكون ناجحاً؟ وأحياناً، هناك أشياء صغيرة يعرفها الجميع مثل مكان تجمع الرياضيين وقت المسابقات، وأحيانًا تكون أحداثاً كبيرة كأن يبلغ العاملون في المدرسة بوفاة والدة أحد الطلبة. تركز هذه الاجتماعات على التواصل ولكن شيئاً آخر يحدث أيضاً. عندما يقابل الموظفون بعضهم بعضاً كل صباح فإنهم يكوّنون علاقات ودية بينهم ويرون أن زملاءهم يشاركونهم الاهتمام نفسه. وفي هذه اللقاءات يتبادل الموظفون الأحاديث التي تبني ثقافة المدرسة. وهذا الصباح كان الاجتماع السريع بدلاً من الاجتماع المسائي بعد الدوام، فكان إشارة انطلاق لهم ذلك اليوم "ها نحن مجتمعون معاً للغرض نفسه فلنجعل يومنا عظيماً". وكما سنرى في القسم الأتي، عندما لا يحدث التواصل فاعلية ينبغي لنا أن نغلق تلك الفجوة بإجراء علاجي معين.

إنقاذ الخدمة:

قد لا تنجح الخطة حتى لو كانت معدة إعداداً جيداً. ستقع الأخطاء لا محالة. ولذلك لدينا دورة خدمية للتعامل مع هذه الأخطاء سنشرحها لاحقاً. أما الآن فتركيزنا على مكان العمل. عندما يرى العاملون أن الأخطاء تقع ولا أحد يقوم بتصحيحها فإنهم سيشككون في ولائهم لمكان العمل ومساندتهم له. تصور أن هناك مشكلة في الحمّام، لا يوجد صابون مثلاً، وهذه المشكلة بحاجة إلى إبلاغ المسؤول عنها. فإذا كانت هذه المشكلة قد عولجت وهي نادرة الحدوث فلن تؤثر في نظام معتقداتك بشأن مكان عملك. وفي الواقع إذا اتبع المسؤول الدورة الخدمية التي سنوضحها لاحقاً، فقد تفكر: "هذا مكان عظيم للعمل فيه. لم تعالج المشكلة فحسب، بل أخبرني المسؤول أنه قام بمعالجتها أيضاً". وفي المقابل، إذا كنت تشعر المسؤول بنقص الصابون كل أسبوع ولم تعالج المشكلة فإنك ستبدأ بالتشكيك في المؤسسة كلها. ولعلك تبدأ بالتفكير، "إذا كانوا لا يستطيعون معالجة مشكلة نقص الصابون، فأي خطأ آخر هناك؟".

الإنقاذ الخدمي لا يقتصر على تقديم مثل هذه الخدمات. بل هناك أخطاء يرتكبها المدرسون أحياناً. والمهم في خدمة الإنقاذ هذه أنها لا تنتقد شخصاً آخر أو قسماً معيناً من المؤسسة في عملية تصحيح الأخطاء. إنها جزء أساسي من الثقافة لا بد من بنائه. نحن جميعاً مذنبون لمنع المناقشات السلبية حول الآخرين أو الدوائر الأخرى. ولكن دعونا نضرب مثالاً شخصياً.

يواجه جستن خبرة سيئة في الصف. فهو غاضب على المعلم لأنه يعتقد أن المعلم أهانه، ولا يرغب في التحدث معه. وبدلاً من ذلك، جاء ليقابلك. وصف لك ما حدث وفهمت مشكلته. وكان في الأمر شيء من تجاوز الحدود. ولكن إبلاغ جستن بذلك لن يجعله بحالة أفضل. وبدون تجاهل تجربة جستن، بوسعك أن تقول: "ليست هذه المعلمة هي الآنسة سويني التي أعرفها. إنها فعلاً متفانية في سبيل نجاح الطلبة. هل نذهب معاً ونتحدث إليها؟ وهذا يدل جستن على أن للمعلمة جانباً آخر وبوسعنا أن نحلّ المشكلة. وهذه طريقة أخرى نخبره فيها أن لا حق له بأن يشعر بما يشعر به الآن. ولا يجب أن يكون

ذلك كذباً. فعندما تقدم وجهة نظر بديلة حول شخص معين يجب أن تكون صحيحة وتركز على الخروج من هذا المأزق بالنسبة للطالب والمعلمة.

ويمكن ان نطبق المنطق نفسه في مواقف أخرى بما فيها حالات سوء التواصل والنزاعات بين المعلمين أنفسهم وبين المعلمين وأولياء الأمور والإداريين وبين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة وأولياء الأمور.

والهدف من وجود خدمة الإنقاذ هو معالجة المشكلة مع المحافظة على مكان عمل صحي نفسياً. وسنقدم المزيد من المعلومات حول هذا الموضوع لاحقاً في هذا الفصل.

الاحتفالات:

يمكن أن نتأكد أن الموظفين يستمتعون بعملهم من خلال الاحتفالات التي لا يجب أن تكون بالضرورة مناسبات كبيرة. يذكرنا هذا بأول حفلة شواء في مدرسة محلية حققت أهدافها بعد فشل دام عدة سنوات. ويذكرنا ذلك أيضاً بالاحتفالات بنجاح الطلبة وإنجازات المعلمين. لقد تحدثنا سابقاً عن الاحتفالات سابقاً ولكن لا ضير في التكرير. يزداد حب الموظفين لمؤسساتهم عندما يخصص وقت للاحتفال بإنجازتها ومراحل التقدم فيها.

أفضل مكان للتدريس

عندما يكون المكان رائعاً يركز المعلمون على التدريس، وكثير من المواضيع التي ناقشناها سابقاً تتعلق بالتدريس مثل فاعلية المدرس أو التواصل مع الزملاء. ولكن الاعتقاد بأن المدرسة أفضل مكان يدفعنا إلى الأمام. إن توفير أفضل مكان للمدرسين يعني جزئياً توافر الأدوات والموارد اللازمة لأداء عملهم جيداً. وأحياناً أخرى يعني تحديد أولويات إنفاقنا حتى يتسنى لنا توفير ما يلزم للمعلمين للتدريس مثل الورق والأقلام والمكاتب والكراسي. ومع أنه أصبح من الصعب تلبية هذه الحاجات في ضوء تخفيض ميزانيات المدارس، يجب على المديرين أن يحددوا أولويات الإنفاق بحيث يضمنوا توفير ما يلزم للمعلمين. وقد يتطلب ذلك طلب الدعم والمساعدة من المجتمع. مايكل سانتوز مدير مدرسة ابتدائية يحضر اجتماعات رجال الأعمال وأصحاب المشاريع كل أسبوع لإطلاع

هؤلاء الناس على أوضاع المدرسة وإنجازاتها وما تحتاج المدرسة إليه لتكون ناجحة. تلقت مدرسة سانتوز أجهزة حاسوب (صحيح أنها مستعملة)، وأقلاما وكميات من الورق وكراسي للمكاتب وغيرها من المواد التي توقعها هؤلاء الشركاء من أصحاب العمل.

وعلاوة على ضرورة توفير المواد اللازمة للتدريس، فإن توفير أفضل بيئة للتدريس يعني إمكانية تركيز المدرسين على التدريس دون الانشغال بأمور كثيرة تشغل بال المعلمين عادة. وهذا لا يعني إهمال الأمور الأخرى، ولكنها من واجبات شخص آخر يعمل على توفيرها للمعلمين أيضاً. فعلى سبيل المثال، تطلب المدرسة من موظفيها زيارة الطلبة في منازلهم لتشجيعهم على الحضور. وتطلب مدارس أخرى من المعلمين أنفسهم زيارة بعض الطلبة في بيوتهم لحثهم على الحضور إلى المدرسة. وكانت المدرسة سابقاً تعقد اجتماعاً شخصياً مع الطالب أو ولي أمره لمناقشة مسألة الحضور والغياب ثم يُبلغ المعلم المنشغل بالتدريس بنتيجة هذا الاجتماع.

وهذا لا يعني أنه لا ينبغي للمعلمين أن يقوموا بزيارات منزلية، ولكن هناك فريق خاص يقوم بهذه المهمة. وهناك أمور أخرى قد تعيق التدريس مثل المساعدة في الدراسات الميدانية والمسابقات الرياضية والمناسبات الخاصة التي يجب أن نتدبر أمرها بحيث لا تؤثر في عملية التدريس.

إن توفير المواد اللازمة وإدارة الأمور التي قد تعيق التدريس يجعل من المدرسة أفضل مكان للتدريس فيه، ولكنها غير كافية لتحديد أبعاد هذه الفكرة. فالمطلوب هو مجموعة قوية من المدرسين من ذوي الفاعلية العالية (Tschannan- Moran & Barr, 2004). لقد عرفنا مفهوم فاعلية المعلم هكذا، "المدى الذي يعتقد فيه المعلم بأن لديه القدرة على التأثير في أداء الطالب" (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly & Zellman, 1977, p.137)، ويختلف هذا المفهوم عن تقدير الذات حيث إنه يركز على جانب محدد من حياة الفرد. فمثلاً، قد تكون فاعلية شخص منخفضة في الطهي أو لعب التنس، ولكنه راض عن نفسه بشكل عام. في القسم السابق من هذا الفصل، ذكرنا عناصر الفاعلية كما حددها موران

وولفولك هوي (٢٠٠١م). وكل واحد من تلك العناصر يلعب دوراً مهماً في إيجاد مدرسة يعرف فيها المعلمون أنها أفضل مكان للعمل.

تفعيل الطلبة في المدرسة:

يتعلق هذا العنصر بالطرق التي يشارك فيها الطلبة في المدرسة بفاعلية. ومن المهم أن ندرك أن الفعالية الذاتية لا تتطرق إلى فكرة تفعيل الطلبة، بل تُعنى باعتقاد المدرسين بقدراتهم على تفعيل الطلبة. فعلى سبيل المثال: هل يعتقد المدرسون أنهم يستطيعون حفز الطلبة للتعلم والإنجاز؟ وهل لديهم دور في تطوير قدرات الطلبة على التفكير الإبداعي والناقد؟ عندما يمتلك المدرسون هذه المعتقدات فإنهم يستطيعون تفعيلها في الصفوف. وبالطبع هناك مَنْ يعتقد أنه يستطيع ذلك، على عكس ما تشير إليه الأدلة، ولكن هؤلاء المعلمين قليلون وفي موقع متوسط بين الطرفين. تشير الدراسات في هذا الموضوع إلى أن المدرسين الذين يعتقدون بأنهم يستطيعون تفعيل تلك الاعتقادات – أي أنهم يؤثرون في تفعيل الطلبة– يحصلون على نتائج تدعم اعتقاداتهم (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

إستراتيجيات التدريس:

وكما هو الحال في مبدأ تفعيل الطلبة، يتعلق هذا العنصر من فاعلية المدرس بمعتقدات المعلمين أكثر من علاقته بالتنفيذ الفعلي. يستخدم المعلم الفعال عدداً من إستراتيجيات التدريس والإجراءات الروتينية والنشاطات لتحسين تعلم الطلبة (Fisher & Frey, 2010). ويعتقد المعلمون الذين يتمتعون بفاعلية عالية في هذا المجال بأنهم يستطيعون الإجابة عن أسئلة الطلبة والتأكد من استيعابهم لتحديد أي الطلبة فهم الدرس، كما يستطيعون تنويع أساليب التدريس لتلبية حاجات الطلبة المختلفة، وبوسعهم أيضاً أن يقدموا دروساً إضافية لمَنْ يحتاج من الطلبة. ودون أدنى شك، فإن هذه القدرات مهمة جدًّا في عمل المدرس. فعندما يعتقد المدرس أنه قادر على فعل أشياء فإن طلبته يستفيدون من تدريسه.

إدارة الصف:

إن استخدام إستراتيجيات التدريس مهما كانت جيدة لن يكون مجدياً إذا كانت إدارة الصف سيئة. ينبغي على المدرسين أن يستخدموا إجراءات معينة لمنع حدوث مشكلات سلوكية في الصف ومعالجتها حين وقوعها (Frey, 2010). وكما ذكرنا في الفصول "لا ضرر ولا ضرار" و "انتقاء الكلمات" هناك طرق وأساليب ذات فعالية معقولة لإدارة الصف. ومن حيث الفاعلية، فإن السؤال هو ما إذا كان المعلم يعتقد بأن له أثراً في سلوك الطالب وإدارة الصف. هل يعتقد المعلمون أنهم يوضحون توقعاتهم من الطلبة جيداً؟ هل لديهم أنظمة نافذة للتعامل مع سلوك الطلبة؟ هل يعرفون كيف يتعاملون مع الطالب غير المطيع؟ وكما هو الحال في العنصر الآخر لفاعلية المعلم فإن إدارة الصف ترتبط إرتباطاً مباشراً بتحصيل الطلبة.

أفضل مكان للتعلم

تحدث أشياء كثيرة رائعة عندما يشعر الطلبة حقًّا أن مدرستهم هي الأفضل. الاعتزاز بالمدرسة والشعور بأنها لنا يؤديان إلى الفاعلية والمشاركة والأداء. كثيراً ما نزور مدرستين ثانويتين تقدمان خدمات التعليم لنفس أفراد المجتمع. وقمنا بمقابلة العديد من الطلبة في المدرستين، كما راقبنا أيضاً تفاعلات الطلبة مع بعضهم بعضاً بشكل طبيعي في الممرات والساحات العامة. وعندما طلبنا من بعض الطلبة أن يصفوا مدرستهم استخدموا عبارة "الأحياء الفقيرة" كثيراً، ولكن هذه العبارة لم تذكر ابداً بين طلاب المدرسة الأخرى. واستخدم طلبة واحدة من هاتين المدرستين عبارات توحي بأن المدرسة "بديل عن الشارع" و"مكان آمن" و"بيت". ولكن عبارة "مدرسة الأحياء الفقيرة" استخدمت كثيراً، وقال بعض الطلبة، "إنها مجرد مدرسة، كما تعلم"، "لا بأس – أو ماذا تقصد؟" وكأن هوية المدرسة لم تكن قضية تشغلهم. بالتأكيد يظل الأطفال أطفالاً. ولكن العلاقات الودية وعناصر الاعتزاز لوحظت بين طلبة المدرستين. ولكننا لم نُدهش عندما وجدنا أن المدرسة التي تبنت الأركان المذكورة في هذا الكتاب قد أكدت معنى المكان

للطلبة. نعم لقد ذكر كثير من الطلبة أن مدرستهم أفضل مدرسة في العالم. نعم لقد كان تحصيل الطلبة في المدرستين، وفقاً لاختبارات الولاية، مختلفاً إختلافاً جذرياً.

ولكن كون مدرستك هي الأفضل يتطلب أكثر من مجرد الإعلان والتصريح بأنها كذلك. إن الأمر يتطلب بناء ثقافة والمحافظة على ديمومتها ومراقبة تحصيل الطلبة وإنجازاتهم. إن المدارس التي تراقب تحصيل الطلبة وتسعى لأن تكون هي الأفضل توفر غرفة بيانات تتضمن تحليلاً لأداء الطلبة وتحصيلهم عن السنوات الماضية، وعرض نتائج هذا التحليل – وبالطبع، فإن أفضل المدارس لا تعرض البيانات فحسب بل تناقشها أيضاً. والمهم في الأمر هنا أن يقوم معلمون مسؤولون بتحليل البيانات لتحديد ما سيفعلون في ضوء النتائج. وفي هذ الإطار يذكرنا توماس (Thomas, 2011) بما يأتي :

> إن أفضل طريقة لتحليل البيانات هي الطريقة الجماعية وليست الطريقة الفردية التي يحلل البيانات فيها شخص واحد باستخدام الحاسوب وبرنامج إكسل والرسوم البيانية. تكون تحليلات البيانات أكثر فعالية عندما يشترك فيها أكثر من معلم ممنْ يؤمنون بنفس المعايير وأساليب التقييم، الذين يناقشون، بدقة وتحديد في ضوء نتائج الطلبة، الأساليب المجدية وغير المجدية لزيادة تعلم الطلبة في صفوفهم (ص٣٦).

إن إنشاء نظام لتحليل البيانات أمر حظي بمناقشات مستفيضة ودراسات كثيرة في التربية. فعلى سبيل المثال، إقترح بودي وسيتي ومورنين (Boudett, Citey, and Murnane, 2005) ثماني خطوات لإرشاد المدارس في كيفية استخدام نتائج التقييم لتحسين تعلم الطالب:

١. رتب للعمل التعاوني.
٢. انشر ثقافة التقييم.
٣. أوجد نظام معلومات واعرضها.
٤. ابحث في بيانات الطلبة.

٥. راقب التدريس.

٦. طور خطة عمل إجرائية.

٧. خطط لتقييم التقدم.

٨. نَفذِّ وقيم.

سنقدم في قسم الدورات الخدمية الأتي معلومات مفصلة حول استخدام البيانات لإيجاد أفضل مدرسة في الكون. وهناك أيضاً أنموذج تخطيط تحليل البيانات كأداة للبحث الإجرائي. أما الآن سنركز على التحسينات في مهارة الكتابة في مدرسة بروكلين الابتدائية. عندما استلم المعلمون نتائج تحصيل الطلبة وبدؤوا بتحليل الأداء سرعان ما لاحظوا أن علامات الكتابة لم تكن متسقة مع أداء الطلبة في مجالات أخرى. وفي الحقيقة، كانت هناك فجوة في تحصيل الطلبة في الكتابة، وكانت تلك الفجوة هي سبب عدم تفوق المدرسة في القراءة.

قال أحد المعلمين معلقاً على البيانات، "يعزي هذا الأداء إلى طريقتهم في اختبار الكتابة، فنحن لا نعرف أي نوع من النصوص سيكتبون وما طبيعة مهمة الكتابة". أجاب زميل آخر قائلاً: "هذا صحيح، ولكنه المقياس السائد. يجب أن نعرف كيف ندرس طلبتنا الكتابة استجابة لمواضيع معينة بحيث يعرضون فيها مهاراتهم. وهذا هو العالم الحقيقي. يطلب منا جميعاً أن نكتب ردوداً ولا نختار نوعاً معيناً من النصوص".

قال آخر: "إن هذه النتيجة تشوه سمعة معلمي الصف الرابع، ولكن ليس نحن فقط. لا نستطيع أن ندرسهم الكتابة في سنة واحدة. فالأمر يتطلب أكثر من ذلك. لابد لنا من خطة أو منهاج لتعليم الكتابة نوافق عليه جميعاً. أنا أعترف أني لا أفعل الكثير في هذا الشأن لأن تقييم الصف الثاني لا يشمل الكتابة. ولكني مستعد للعمل إذا اتفقنا جميعاً".

أدى ذلك الحوار إلى مناقشة موضوع وضع منهاج لمادة الكتابة وتوفير المصادر اللازمة وعقد دورات خاصة ضمن برنامج التطوير المهني وتدريب بعضنا البعض وزيارات

صفية عند الزملاء. التزم المعلمون بتغيير عادات الطلبة في الكتابة وحينئذ ستتغير درجات تحصيلهم. ومن الإجراءات التي اتفق الجميع عليها إجراء تقييم شامل للطلبة في مهارة الكتابة في أول (١٥) يوماً من المدرسة. ولتحليل البيانات التي جمعت، اجتمع معلمو كل صف لتحديد جوانب الضعف العامة وجوانب الضعف المحددة عند كل صف. وتعني الحاجة العامة أن (٧٥٪) من الطلبة على الأقل يحتاجون إلى تدريس في جانب معين، وكانت هذه الفكرة محور نقاش المعلمين والمدرسين في جميع اجتماعاتهم. أما الحاجات المحددة فقد عولجت بالتدريس في مجموعات صغيرة.

ركز المعلمون والمديرون جهودهم في كل اجتماعاتهم على هذا الهدف لمناقشة التحصيل في الكتابة وكيفية تدريسها ومساعدة الطلبة على التغلب على المشكلات التي يواجهونها. ولم يتخذوا أية مبادرة أخرى. وعندما صدرت نتائج الطلبة لاحظوا أن تحصيل الطلبة في الكتابة قد ازداد من ٢٠٪–٣٤٪ ولدى تحليل هذه النتائج، لاحظ المعلمون أنهم حسّنوا أداء الطلبة في الكتابة دون إهمال التحصيل في المجالات الأخرى. وفي أثناء الاجتماع لتحليل البيانات الأولية في العام المقبل، قال أحد المدرسين: "لقد ارتفع تحصيل طلابنا نتيجة للجهد البسيط الذي بذلناه في تدريسهم وبقيت درجاتهم عالية في القراءة والحساب والعلوم. تخيلوا كم نستطيع أن نفعل إذا حاولنا فعلاً".

وكان هذا التعليق دافعاً للمعلمين للالتزام بالتركيز على تدريس الكتابة لعام آخر على الأقل. ومرة أخرى، أجرى المعلمون مسحاً عاماً لقدرات الطلبة في الكتابة وحددوا جوانب الضعف وفي ضوء ذلك وضعوا الخطط العلاجية المناسبة في ضوء أداء الطلبة. كما اتفقوا أيضاً على إجراء اختبارات لتقييم مدى تقدم الطلبة لكي يظل بوسعهم تلبية حاجات الطلبة ومناقشة تقدمهم وتحسن أدائهم في الكتابة. وفي أثناء ذلك، بدأ المعلمون بكتابة منهاج لتدريس الكتابة وإعداد المواد الدراسية لذلك. وكانوا يتبادلون الرأي في الوحدات الدراسية التي يعدونها لطلبتهم في أثناء دورات التطوير المهني. وكما قال أحد المعلمين في السنة الثانية من تطبيق الخطة، "هذا ما يعنيه مجتمع التعلم المهني. أدركت

ذلك الأن. لقد تشاركنا في المصادر وركزنا على تعلم الطلبة. لم يحصل أي ضرر أو أذى. إني أحب ذلك".

لقد ارتفع تحصيل الطلبة في العام الثاني أيضاً فزادت قناعة المدرسين بأن ما يفعلونه صحيح، فجددوا التزامهم بالمضي قدماً في خطتهم من حيث التدريب ودورات التطوير المهني ومجتمع التعلم المهني. تبادل المعلمون الأفكار وقصص النجاح التي حققها الطلبة، كما أبدى بعضهم قلقه بشأن بعض الطلبة الذين مازالوا يعانون من بعض الصعوبات. وعندما صدرت نتائج التقييم في العام التالي، وبعد ثلاث سنوات من تنفيذ الخطة، اجتاز ٨٦٪ من الطلبة إمتحان الكفاية في الكتابة. والمهم أيضاً أن تحصيل الطلبة في الحساب والقراءة والعلوم ارتفع أيضاً. وكما قال المدرب: "كان ينبغي لي أن أتوقع أن التحسن في الكتابة سيؤدي إلى تحسن في القراءة ولكن أداء طلبتنا تحسن في الحساب والعلوم أيضاً. يبدو أننا جذبنا انتباه الطلبة فأصبحوا يشعرون أنهم طلبة في مدرسة – وقد لاحظنا ذلك".

المبادئ التنظيمية

إن المدرسة التي تسعى أن تكون أفضل مدرسة في الكون تمتلك مبادئ تنظيمية واضحة توجه سياستها وإجراءاتها. وتمثل هذه المبادئ إرشادات داخلية للتنسيق بين التطور المستمر وبناء الثقافة.

١. لا يعني كون المدرسة هي الأفضل مقارنتها بالمدارس الأخرى. فالأمر يتجاوز التفاخر والتباهي. إنه يعني تحديد الأفضل في ممارساتنا والعمل على استمراريته بدقة وحزم.

٢. أن تكون الأفضل ليس حالة نحققها في المستقبل البعيد. فاليوم هو نقطة الانطلاق.

٣. لكي نكون أفضل مدرسة في العالم، ينبغي لنا أن نركز على سبب وجودنا. إن عملنا هو التعليم وهدفنا هو إزالة أي عائق يحول دون سبب وجودنا.

٤. يجب أن نعتني بحاجات الموظفين في المدرسة كما نهتم بحاجات الطلبة. وهذا يعني أن نكون مسؤولين عن أخطائنا وإصلاحها. نلتقي ببعضنا البعض وجهاً لوجه يومياً ونحتفل بنجاحاتنا.

٥. يجب أن نوجد حالة من الضغط باتخاذ قرارات ترتكز على البيانات لكي نفهم تعلم طلابنا. وعلينا ألا نسمح لأنفسنا بأن نصل لحالة من تشتت الجهود.

ومع أن هذه المبادئ توجه عملنا إلا أنها لم تحدد إجرائياً بعد. تصبح لغة وصف العملية قابلة للتنفيذ عندما نحدد الدورات الخدمية التي تمكننا من معرفة كيفية تحويل ركن ما إلى واقع خلال عملنا اليومي.

تفعيل المبادئ في الدورات الخدمية

تهدف الدورات الخدمية إلى تزويدنا بخطوات لتحويل الأشياء التي ندعي أنها مهمة لنا إلى واقع. وليس هناك ما يحبطنا أكثر من بذل الجهد والوقت لتحديد الأهداف ثم نفشل في عمل أي شيء حيالها. وكما قال أحد أصدقائنا في مجال الإدمان في الطب: "إذا لم تستطع الإيفاء بوعودك، فما أهمية كلامك للناس؟" الدورات الخدمية طريقة لتشجيع المدرسة على الإيفاء بالوعود التي قطعتها على نفسها.

انقاذ الخدمة:

ليس من الواقع أن نفترض أن مؤسسة تعمل مفترضة الكمال في كل ما تقوم به. فالأخطاء تقع باستمرار. وهذا صحيح وبخاصة فيما يتعلق بتقديم الخدمات الإنسانية. وينبغي ألا نعمل على إحباط أنفسنا بوضع خطة عمل لا تسمح بوقوع الأخطاء، لأن الخطأ الأول سيؤدي إلى إنهيار البناء كاملاً تحت ثقل الإحباط والتثبيط. يتطلب بناء خطة القدرة على إعادة بنائها عندما تنحرف عن مسارها.

تعني عملية الإنقاذ الخدمي المسؤولية عن الخطأ (حتى لو لم يكن خطؤك) وتصحيح الخطأ (حتى لو لم يكن ذلك جزءاً من عملك) والمتابعة (حتى لو كانت غير مطلوبة منك). لقد أخذنا هذا المفهوم من ميدان خدمة الزبون. فإذا كان لديك زبون

فإنك ستستقبل شكاوى. ولكن الشكوى تمثل فرصة للمؤسسة بأن تحول عدم رضا الزبون إلى ولاء للمؤسسة. يتكون زبون المدارس من الطلبة وأسرهم والمجتمع الذي يعيشون فيه وحتى نحن العاملون في المدرسة.

إن الدورة الخدمية التي نستخدمها من تطوير مؤسسة شارب للرعاية الصحية (٢٠٠٧م). ومع أن مؤسساتنا تختلف عن بعضها البعض كثيراً، فإن الأخطاء وما ينجم عنها أمر عام.

- اعتذر.
- صحح الخطأ.
- تابع الأمر.
- إتخذ إجراء.

لقد كانت مبادئ الانقاذ الخدمي مطبقة في اليوم الذي زارت فيه السيدة/ سلدانا مدرستنا المتوسطة حيث تدرس ابنتها. لقد حدث أن حافلة المدرسة لم تذهب يوماً لإحضار تلك الفتاة إلى المدرسة، ونادراً ما يحدث ذلك، فكان على الأم أن تحضر ابنتها إلى المدرسة بنفسها. وكانت السيدة/ سلدانا غاضبة لأنها تأخرت عن عملها، ولأنها كانت تعتقد بأن خدمة الحافلات خدمة موثوقة ويعتمد عليها. وكان أول شخص قابلته في مكتب الاستقبال هي ألبا إدواردز التي استعمت إلى الشكوى دون أن يكون لها أية علاقة بدائرة المواصلات والنقل في المدرسة. اعتذرت ألبا للأم وأخبرتها أن المشكلة ستحل فوراً. وفي الوقت نفسه، سمعت مديرة التربية الخاصة السيدة/ تونيا بيرتون صراخ السيدة/ سلدانا، فتوجهت إلى مكتب الاستقبال.

قالت السيدة/بيرتون: "يؤسفنا ما حدث. يجب أن يثق الأهل بخدمة المواصلات ومصداقيتها. أعرف أنهم يعملون بجد في قسم المواصلات والنقل، ولكنهم سيشعرون بخيبة الأمل عندما تصلهم هذه الشكوى. إنهم يعتزون بعملهم. سأتصل بهم الآن حتى نحل المشكلة معاً. أعرف أنك مضطرة للذهاب إلى عملك، ولذلك سأتابع الأمر وأخبرك بما يحدث".

حينئذٍ تغيّر سلوك السيدة / سلدانا فوراً، مع أن المشكلة لم تحل بعد. ولكنها تأكدت أن شخصاً آخر سيتابع القضية. انصرفت السيدتان بعد أن تبادلتا أرقام هواتفهما. ولكن السيدة قالت للأم قبل أن تنصرف:"سأحاول معرفة أفضل شخص للتحدث معه حول هذه المشكلة. سأرسل لك هذه المعلومة حين الحصول عليها". وبعد دقائق قليلة، ظهر اسم مشرف المواصلات ورقم هاتفه على شاشة حاسوب السيدة/ سلدانا. وكانت السيدة/ بيرتون قد شرحت للسيد/ أرثر بيري ما حدث.

قام السيد/ بيري بمراجعة سجلات الحركة ووجد أن سائقاً بديلاً هو الذي ارتكب ذلك الخطأ لأنه جديد، وكان السائق الأصيل في إجازة يتلقى فيها العلاج الطبيعي. أدرك مشرف المواصلات أن موقف الحافلة الذي تنتظر فيه ابنه سلدانا قد حذف من تعليمات وإرشادات الطريق. وخلال (١٥) دقيقة، صحح السيد/ بيري الخطأ وأرسل رسالة إلكترونية للسيدة/ بيرتون والسيدة / سلدانا موضحاً لهما ما حدث والخطوات التي اتبعها لتصويب الخطأ. وقال في رسالته للسيدة /سلدانا : "إذا واجهتك أية صعوبات أخرى، أرجو الاتصال بي على رقم هاتفي الذي ظهر عندك".

ثم اتصلت بيرتون بسلدانا وقالت: "أعتذر مرة أخرى عن ذلك الخطأ، ولكني مسرورة أننا صححنا الخطأ. لقد أشعرتنا بشيء لم نكن نعلم به. ومن الممكن أن يكون ذلك قد أثر على طلبة آخرين". وفيما بعد، أجابت السيدة سلدانا: "لقد اعتدت على الصراخ حتى يسمعني الآخرون لقد سررت بأن المشكلة قد حلت بسهولة". وأضافت السيدة/ بيرتون: "في الماضي كنت أشعر أنني أضيع وقتي في التحدث مع بيري حول مثل تلك المشكلة التي لا تعنيني. ولكن التركيز على فكرة الإنقاذ الخدمي جعلني أهتم بها".

التجول:

لا شيء أفضل من التجول في أرجاء المدرسة والتحدث مع الطلبة والمدرسين والموظفين والزائرين من أسر الطلبة في أثناء اليوم الدراسي. ويسمى هذا النمط من الإدارة بإدارة "التجول هنا وهناك". وهذه الممارسة مفيدة في جمع المعلومات حول ما يدور في

المدرسة وفي تكوين العلاقات. ولكن عشوائية هذه الممارسة وكونها غير رسمية تعد مزعجة بسبب ضيق الوقت في أثناء اليوم الدراسي. ويعزى هذا المفهوم الخاطئ إلى نظر البعض لهذه الممارسة بأنها غير مهمة أو أنها ليست بأهمية كتابة تقرير مثلاً. نحن لا نتفق مع هذه النظرة، ولم يكن لدينا البديل الأفضل ابداً.

لقد عرفنا هذا المفهوم "التجول" من خلال شراكتنا مع شارب للرعاية الصحية. وبخلاف ما يعتقد بعض الناس فإن الجولات التي يقوم بها المدير أو غيره تكون هادفة ومخطط لها. فهي تحدث يومياً، والذين يمارسونها يحتفظون لها بسجل مكتوب لكي يتمكنوا من المتابعة وتحديد الأنماط السلوكية والتفكر في تعلمهم من هذه الأشياء. يتضمن التجول تحديد أفراد مجموعة مستهدفة والتحدث إلى كل واحد منهم لمعرفة كيف كانت تجاربهم وخبراتهم في المدرسة، ومعرفة احتياجاتهم وما الأمور التي يرضون عنها. فعلى سبيل المثال، في الأسابيع الأولى من المدرسة، يقوم كل مدير بجولة مع معلم كل صف. وكثير من نتائج هذه الجولات يكون تافهاً أو بسيطاً – معلم يطلب كرسياً إضافياً لأن الصف كبير، التبريد في غرفة أحدهم شديد البرودة، وهكذا. ولكن هذه الجولات تمكننا من حل بعض المشكلات فوراً مما يساعد المعلم في التدريس.

وتهدف الجولات أيضاً لمعرفة الجوانب الناجحة حتى نحتفل بها ونقدرها. فالتحدث مع الطلبة أمر مهم لمعرفة وجهات نظرهم. فمثلاً، عندما يسجل طالب جديد في المدرسة، نقوم بالتحدث مع ذلك الطفل يومياً في الأسابيع الأولى. نسأله لماذا اختار هذه المدرسة وكيف تسير أموره، وما إذا كان بحاجة إلى شيء أو لا. وعندما يذكر مثل هؤلاء الطلبة الجدد شخصاً أو طالباً ويتحدثون عنه بشكل إيجابي، نسألهم لماذا أعجبهم ذلك الشخص. وعادة ما نتواصل مع الشخص الذي ذُكر بخير ونخبره كيف أدى سلوكه إلى إسعاد الآخرين. ونتذكر دائماً تقديم الشكر لهؤلاء الأشخاص.

قد يبدو إعداد سجل للجولات في المدرسة أمراً ضخماً، ولكنه يساعدنا في التعامل مع المشكلات التي لا تحل فوراً، أو في شكر شخص لا نستطيع تحديد موقعه بسرعة. والأهم

من ذلك، أن سجل الجولات المدرسية يوفر لنا بيانات تساعدنا على تحديد أنماط قد لا نستطيع تحديدها بطريقة أخرى. وبدراسة هذه السجلات اكتشفنا أن عدد حاويات إعادة التدوير (التصنيع) لم يكن كافياً، وقد حلّ طالب هذه المشكلة بصنع حاوية كجزء من مشروع الكشافة الذي كان يعمل عليه. وعلمنا أيضاً أن الوصول إلى الوجبات الصحية الخفيفة كان مشكلة، وقد حلّها نائب المدير بتوفر آلة تبيع هذه الوجبات. ومع أن هذه التحسينات تبدو ضئيلة فإنها تشعر أصحاب المصالح بالقوة عندما يرون أن المدرسة تستجيب لطلباتهم.

يقول ستودر (Studer, 2003) إن الجولات المدرسية تشكل فرصة لإعادة توظيف الناس في المؤسسة (ص٩٣). وسواء أكان الناس في صفك أو بصفتك مديراً للمدرسة، فإن الناس الذين نقضي أيامنا معهم، يستحقون أن يعبروا عن آرائهم والتحدث عن انتصاراتهم وهو يدركون أن وجودهم كان له أثر على البيئة، إن الدورة الخدمية التي نقترحها مقتبسة بتصرف من إقتراحات مجموعة ستودر (٢٠٠٥م). وهي كما يأتي:

- حدد مجموعة مستهدفة للجولة التي ستقوم بها (معلمو الصف السابع، الطلبة الجدد).
- أصنع علاقة شخصية وأذكر شيئاً قاله لك هذا الشخص سابقاً (إذا كان ذلك ممكناً).
- اسألهم كيف تسير أمورهم هذه الأيام، وهل يحتاجون شيئاً وحدد ما إذا كان أحدهم يستحق التقدير والشكر على جهد خاص بذله.
- شجعهم على أن يخبروك ماذا يتوقعون منك بدرجة أكبر أو أقل.
- احتفظ بسجل لزيارتك حتى تتمكن من المتابعة.

تقوم معلمة الصف الرابع هيلاري جنكنز بالتحدث مع طلبتها لتشعرهم بالتجاوب مع حاجاتهم. ومع أنها تجتمع مع بعض الطلبة يومياً للتحدث عن أدائهم الأكاديمي فقد بدأت بنشاط سمته "الخمسة الأقوياء" بالإضافة إلى لقاءاتها الفردية مع الطلبة.

تتضمن "الخمسة الأقوياء" طرح خمسة أسئلة على كل طالب: كيف كان يومك؟ هل أنت بحاجة إلى شيء ما؟ أخبرني عن طريقة ساعدك فيها شخص ما اليوم؟ كيف قدمت مساعدة لشخص آخر؟ وكانت تختتم كل لقاء بسؤال آخر: هل تريد أن تخبرني عن شيء لم أسألك عنه؟ لكي تتيح فرصة للطالب بالتحدث عمّا يشاء.

تقول الآنسة جنكنز:"لقد أدهشتني إجاباتهم عن السؤال الأخير. لقد حصلت على هذه الأفكار الجيدة منهم". قالت طالبة، "يحسن أن يضع كل طالب حبة فواكه في صحن معين لكي يتناولها فيما بعد قبل الغداء". وأخبرتني أخرى: "كيف كان شعور الطالبة التي كان حديثي معها صارماً بالأمس". لقد سررنا جدًّا للتحدث عن هذه المواضيع. تذكرنا تجربة المعلمة جنكنز بأن التجول والتحدث مع الطلبة يمكن أن يكون بين مجموعات صغيرة أو كبيرة على مستوى المدرسة. إن الالتزام بالحوار مع الآخرين التزام شديد لكل من يمارسه.

توفير الوقت لتحليل البيانات:

يدعي البعض أن تحليل البيانات أصبح جزءاً أساسياً من عملية تحسين المدرسة، والحقيقة أنه يقتصر على الاجتماعات الكبيرة غير المتكررة. ويمارس تحليل البيانات أحياناً لأغراض إعتماد المدرسة أو لتلبية مطالب الولاية في تقديم الخطة السنوية لتحسين المدرسة.

ومع أن هذه الاجتماعات وما يتم فيها من تحليل للبيانات مهمة تبقى قليلة الفائدة إذا كانت متقطعة ونادرة. كما أنها تكون منفصلة عن القرارات التي تتخذ في المدرسة. ولكي نستفيد من كل هذه العمليات، لابد من دمج تحليل البيانات وإتخاذ القرارات في نظام المدرسة اليومي.

ونحن كبشر نحلل البيانات بحثاً عن أنماط معينة في حياتنا. ولكن طرح هذا الموضوع في المدارس قد يرعب البعض. ألا نحتاج إلى شهادة في الإحصاء لنقوم ذلك؟ إن أدوات البحث الإجرائي المذكورة في هذا الكتاب هي أدوات لجمع البيانات اللازمة لتطوير

ثقافة الإنجاز، وكل أداة جديرة بالبحث والمناقشة. تأمل الأن الأوقات والأماكن التي يلتقي فيها العاملون في المدرسة مثل المطعم أو قاعة التطوير المهني. فإذا كانت مدرستك تتبع نظام اللقاء الصباحي غير الرسمي. فهذا أيضاً مكان لتجمع المعلمين. هذه مواقع ممتازة لتأسيس غرفة بيانات تعرض فيها البيانات المناسبة لكي يستفيد منها العاملون بسهولة.

وقد تشتمل هذه البيانات على اتجاهات الحضور والغياب على مدار (٩٠) يوماً أو نتائج الامتحانات المقننة لبعض المجموعات من الطلبة، أو نتائج مناقشات مجموعات التركيز الطلابية أو نتائج دراسة مسحية لأسر الطلاب. ولسوء الحظ هناك مدارس لا تستفيد من هذه البيانات استفادة كاملة، ولذلك تحفظ هذه البيانات من مكان منعزل عن الناس كمكتب المرشد مثلاً. وهذا يعني ضرورة السفر إلى ذلك المكتب في مجموعات صغيرة للحصول على معلومة أو الإطلاع عليها.

وبدلاً من ذلك، فإننا نشجع المدارس أن تعرض هذه البيانات في أماكن واضحة كجدار صالة الغداء لكي يتمكن الطلبة من مشاهدتها لأنهم قد يشاهدون اتجاهات أو أنماط لا نراها نحن كمدرسين. وبعض المدارس تعرض هذه البيانات في مكتبة المدرسة حيث تعقد نشاطات التطوير المهني. والمهم في الأمر أن تعرض هذه البيانات في أماكن لقاء المجموعات حيث تتخذ القرارات ليتمكن الأفراد من الإفادة منها في أثناء الاجتماع.

وهناك جانب آخر مهم في تحليل البيانات ألا وهو إجراء التحليل بانتظام. ويمكن أن يركز على هذا الجانب في أجندة كل اجتماع للمدرسين، بحيث يطلب من معلم أو مدير كل مرة طرح فكرة معينة لمشكلات الآخرين فيها في مدة خمس دقائق أو أقل. فقد يعرض معلم نتائج طلبة صف معين في مادة الجبر، بينما يعرض مساعد المدير إحصاءات تتعلق بالحضور والغياب في درس محو الأمية الليلي في المدرسة. ينبغي أن نزود المعلمين بالبيانات بإنتظام لبناء قدرتهم الجماعية على استيعابها وتطبيقها في حياتهم اليومية. وفيما يأتي دورة خدمية مقترحة لتوفير وقت لتحليل البيانات:

- وفرِّ مكاناً خاصاً لعرض البيانات فيه (غرفة البيانات)، بحيث يكون مكاناً عاماً ليتمكن المعلمون والطلبة والعاملون من غير المدرسين والأسر والزائرين من مشاهدة هذه البيانات.
- اجعل بنداً خاصاً في أجندة كل اجتماع لتسليط الضوء على موضوع محدد.
- عندما نشارك في مناقشة حول سياسة المدرسة وإجراءاتها، اطلب من المجموعة أن تطلع على البيانات المعروضة في الغرفة لبضع دقائق قبل البدء في الاجتماع.
- هل مناقشتنا منسجمة مع البيانات؟
- اشر إلى مرجع لكيفية استخدام البيانات في إتخاذ القرارات الفردية لتقدم أنموذجاً لكيفية تأثيرها على تفكيرك.

اقترحت المسؤولة عن الحضور والغياب في مدرسة متوسطة خطة لعرض البيانات في هذا الشأن. تقول هذه الموظفة: "أستطيع أن أحدد الأنماط في الحضور والغياب من حيث الارتفاع والانخفاض. هل كان الطقس سيئاً؟ هل كانت هناك زيارة ميدانية؟ ولكني غير متأكدة أن أحدًا فعل ذلك. ولذلك اقترحت أن نعرض بيانات الغياب والحضور لليوم السابق لكل صف في مكان واضح على الدرج حيث يستطيع جميع الطلبة الإطلاع عليه. كنا سابقاً نعلق إعلانات اجتماعات الأندية وغيرها من النشاطات هناك. فقمت بإزالة جميع الإعلانات المعلقة، وفي كل صباح أعلق بيانات الغياب لكل صف في اليوم السابق".

ولم يمض وقت طويل حتى انتشرت أخبار لوحة غياب الآنسة فالديز في الصفوف وفي جلسات التطوير المهني. وقالت إحدى المعلمات أن طلبتها لاحظوا زيادة الحضور يوم امتحان الكفاية في اللغة الإنجليزية، ولكن الحضور انخفض في يوم آخر من ذلك الأسبوع عندما علم الطلبة أن اثنين من المدرسين سيغيبان عن المدرسة.

لحضور مؤتمر. قالت المعلمة: "شعر الطلبة بأن لا فائدة كبيرة من الحضور ذلك اليوم، وكان الطقس ماطرا مما حفز كثيراً منهم على التغيب عن المدرسة ذلك اليوم، أنا أدرك أن جدولة إمتحان الكفاية في اليوم الذي أعرف فيه أن بعض الزملاء سيغيبون عن

المدرسة ستعالج مشكلة الغياب في مثل ذلك اليوم الذي يعتبره الطلبة غير مهم". لقد تحققت خطة المعلمة هذه بعد عدة أسابيع عندما حدث مثل ذلك اليوم. وذكرت المعلمة أنه لم يتغيب أحد.

أدوات البحث الإجرائي

هناك عدد من الأدوات المفيدة في التفكير في.. والبحث عن.. وإتخاذ إجراءات تؤثر في العوامل المتعلقة بمبدأ أفضل مدرسة. ليست هناك تعليمات محددة توضح معنى "أفضل مدرسة" ولكن هناك أدوات ووسائل تساعد في تحديد الجوانب التي تحتاج إلى تحسين أو تطوير في نظام المدرسة. وأول أداة لتحقيق هذا الركن تتعلق بفاعلية المعلم. الأداة رقم ١٨ توفر معلومات حول فعالية المعلم في الجوانب الثلاثة التي حددها تشانيس– موران ووولف فولك هوي (٢٠٠١م). وقد لاحظنا أن هذه الأداة مفيدة في تحديد فعالية المدرسة كلها. يمكنك تحديد المجالات التي تكون بحاجة ماسة للتحسين بتجميع نتائج الدراسة المسحية التي ستساعدك في التطوير المهني والتدريب والتفاعلات الفردية التي تحدث بين المسؤولين والمعلمين. كما أننا استخدمنا هذه الأداة في المناقشات الخاصة مع بعض المعلمين لنتعرف على المواضيع التي يريدون التركيز عليها في دورات التطوير المهني.

ووجدنا أيضاً أن أداة البحث الإجرائي رقم ١٩ مفيدة في تخطيط جهود تحسين المدرسة. وترتكز هذه الأداة على دراسات وأبحاث مديرية التربية في ميريلاند وجهودها في تحسين المدارس. إنها طريقة منتظمة لتحليل البيانات وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى تطوير وتحسين وأسباب الضعف فيها وتطوير خطط لمعالجة المشكلات فيها، ثم مراقبة أثر هذه الجهود. إن هذا المنهج في تفعيل البيانات والإفادة منها أمر مهم في سعيك لتصبح أفضل مدرسة في الكون. ونحن نستعمل هذه الأداة بالإضافة إلى الأدوات التي طورها وايت (White, 2011) لمساعدة الناس في تحديد الأنماط في بياناتهم. يوفر وين كي هوى (Wayne K. Hoy) استبانة يمكن إستخدامها في تقييم المناخ العام في المدرسة (www.Waynekhoy.com). وقد وجدنا أن هذه الأداة مفيدة جداً في تقييم ثقافة المدرسة وتحديد المجالات التي تحتاج

تحسين وتطوير. يقول هوي وتارتر وكوتكامب (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991)، "إن ثقافة المؤسسة نظام يتكون من توجهات مشتركة تحافظ على تماسك الوحدة وتمنحها شخصية متميزة" (ص٥). إن الأداة التي طورها هؤلاء الباحثين تساعدنا في تقييم الثقافة.

وينبغي لك أن تضيف نتائج إستخدام هذه الأدوات إلى تحليل (SWOT) جوانب القوة والضعف والفرص والمخاطر الذي بدأت به في الفصل الأول. ولذلك لابد من تحديث وثيقة جوانب القوة والضعف والفرص والمخاطر بانتظام وكلما حصلنا على معلومات جديدة أو لمسنا آثاراً لخطط العمل التي نفذت. ويجب أن يوجه تحليل (SWOT) جميع جهودك للتحسين ويمكنك من التركيز على الجوانب التي تحتاج إلى تطوير من أجل تحسين تحصيل الطلبة وإنجازهم.

الخلاصة

إن مبدأ كون المدرسة أفضل مدرسة في الكون لا يتحقق في المستقبل فقط، بل هو عمل مستمر في جميع أنواع المدارس والأماكن. تأمل في هذه الفكرة في أية لحظة من وقتك، ففي كل مدرسة تدرس آلاف الدروس بقصد ودون تخطيط، ويتعلم الطلبة آلاف الأشياء بقصد ودون تخطيط أيضاً. وهناك آلاف التفاعلات المتزامنة بين الراشدين وبين الراشدين والطلبة وبين الطلبة أنفسهم. وفي كل لحظة من اليوم الدراسي تحدث آلاف الأشياء منها الجيد ومنها السيء ومنها العادي ومنها المتميز. والحقيقة هي أن هناك أوقاتاً في اليوم الدراسي لا نعرف إن كان من الممكن أن تكون قد مرت بشكل أفضل. وهناك مزيج من الكفاية التي أدى التدريس والإرشاد والشعورمع الآخرين فيها إلى تعلم مدهش وتطور ونمو وإنتاجية في كفاية أخرى. في تلك اللحظة اتحدت فيها النجوم فأصبحنا الأفضل في الكون.

وتأتي المشكلة لاحقاً عندما يحدث أمر نشعر فيه بالتقصير في أفعالنا، فتكون النتيجة أن يعتقد شخص أنه أقل اهمية وأقل قدرة وأقل قيمة مما كان يشعر قبل لحظات. ولكي نكون الأفضل، ينبغي لنا أن نعترف أن هناك أوقاتاً نخفق فيها في تحقيق

الهدف، وفي تلك الأوقات لن نكون أفضل من اسوأ مدرسة في الكون. وفي مثل هذه الأوقات، لابد لنا من مراجعة حساباتنا وبذل المزيد من الجهد والتفكير والشعور بالمسؤولية. وكما قال السيد/ ووكر إن هدفنا والتزامنا وتوقعنا هو أن نتعلم أن نكون الأفضل مراراً وتكراراً وأن نجعل فكرة كوننا الأفضل جزءاً مما نحن ومما نحن ملتزمون بإنجازه. إن الأركان والمبادئ التنظيمية وتطوير هيئة تدريس وموظفين من الكفاءات المتحمسة كلها استثمارات في ثقافة تدل على فعاليتنا الجماعية.

الفصل السابع

تفعيل ثقافة الإنجاز

إن إنشاء ثقافة مدرسية وهوية ثقافية لا يتحقق بين عشية وضحاها، ولا يأتي نتيجة لاجتماع مبدع أو منتج في خلوة. إن فريق الإدارة الفاعل يفهم رسالة المؤسسة ويقضي كل لحظة في سد الفجوات التي توجد بين ما نتوقعه وما نحن عليه فعلاً. يبدأ العمل الجاد بعد الإعلان عن رسالة المؤسسة المبدعة والملهمة والمثيرة.

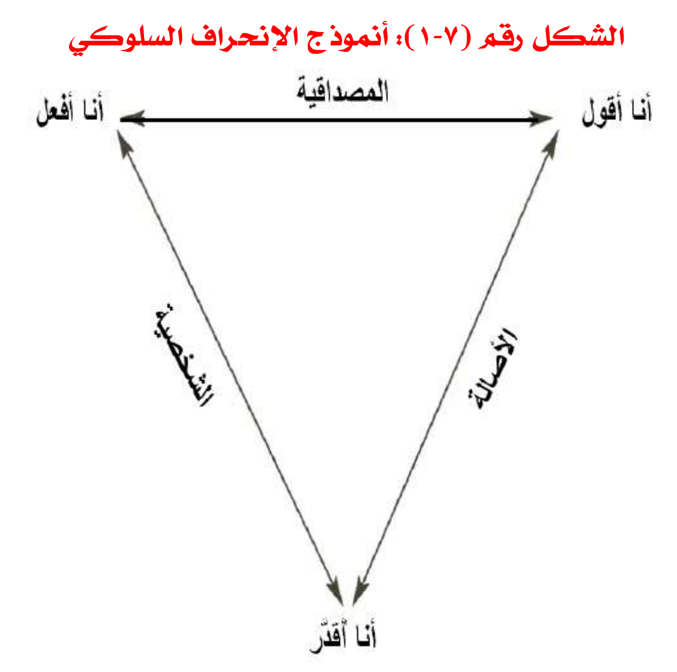
ناقش كولينز وبوراس (Collins & Porras, 1998) سرعة تحول كلمات المدير إلى هراء عندما لا تكون أفعال المدير منسجمة مع أقواله. واقترح الباحثان تخصيص ١٪ من العمل لصياغة الرسالة و٩٩٪ لتطبيقها عملياً. وكثيراً ما تتطلب عملية تعزيز تصنيف المؤسسة موارد أكثر من التغيرات في الأداء. وفي مثل تلك الحالة، لن تحدث تغيرات كثيرة.

يشير كنت بيترسون (Kent Peterson) إلى حالة عدم الانسجام هذه بعبارة "الإنحراف السلوكي". وكما يظهر في الشكل (٧-١) يقول بيترسون: إن الأمر يتعلق بالموثوقية والشخصية والأصالة. وينبغي أن يعبر القادة والمؤسسات التي يديرونها عن إعتقاداتهم بقولهم (أنا أقول....)، وعن أفعالهم بقولهم (أنا أفعل....)، وعن نتائج أدائهم (أنا أقدر....). ولمنع حدوث حالة عدم الانسجام بين ما يقولون وما يفعلون. يقترح بيترسون أن يقوم القادة بتحليل مدى الانسجام بين ما يقولونه وما يفعلونه. وهذه هي مصداقيتنا. ثم يوصي بأن نحلل أفعالنا ونتائجها. وهذه هي شخصيتنا. كما يوصي أيضاً أن يحلل القادة الانسجام والتوافق بين النتائج الفعلية وأقوالنا. وهذه هي الأصالة في عملنا.

هناك فهم عام بأن حوالي ٨٠٪ من الآثار تأتي من ٢٠٪ من السبب. ويسمى هذا المفهوم في عالم الأعمال "مبدأ باريتو" (Juran, 1970)، وأحياناً يساء فهمه في التربية

والتعليم. ويبدو أن كثيراً من الأنظمة المدرسية تبذل ٨٠٪ من جهودها في تطوير الفكرة وترويجها، و٢٠٪ من الجهد يبذل في تنفيذ تلك الأفكار. وبالطبع، هناك فكرة جديدة دائماً وستحظى بـ ٨٠٪ من الجهد، دون أن تبقى وقتاً للتنفيذ. وتكون النتيجة عدد كبير من الإصلاحات التعليمية التي أصبحت تسمى "نكهة الشهر" لأن التربويين يقفزون إلى أفكار جديدة قبل الإلتزام الكامل بالأفكار السابقة التي طوروها.

الشكل رقم (٧-١): أنموذج الإنحراف السلوكي



Source: From Resilient School Leaders: Strategies for Turning Adversity into Achievement (p. 66) by J. L. Patterson and P. Kelleher, 2005. Alexandria, VA: ASCD. Reprinted with permission.

وهذا لا يعني أن يبقى التربويون جامدين. وبالعكس، فإننا نشجع على إجراء البحوث الإجرائية ودورات التحسين والتطوير المستمرة لأننا نعتقد بأن المدارس تتحسن من خلال التغيير المنتظم. وفي ضوء ذلك، فإننا نعتقد أنه من المهم أن ندرك أن العمل الشاق يبدأ بمجرد الإلتزام بالتركيز. وهذه النقطة جديرة بالتركيز عليها: إن الثقافة لا تتكون بين عشية وضحاها أو بالإعلان عنها. ولكنها تتكون عندما يطور المجتمع تاريخاً يؤدي إلى

تراكم الإعتقادات والقيم والطقوس والإحتفالات والحكايات والرموزالمادية (Collins & Porras, 1998). ويمكن للثقافة أن تنشأ في المدرسة بشكل مقصود أو غير مقصود، وستؤثر هذه الثقافة على الأداء العام وفاعلية المدرسة. تتطلب عملية تطوير ثقافة عامة في المدرسة تُوجه وتدعم فعالية توجهك الأكاديمي مثابرة تتسم بالحكمة والتفكير، وهذا بدوره يتطلب قيادة قوية.

التغيرهش

هناك نظرية أساسية يمكن ملاحظتها في العلوم الطبيعية والفيزيائية والتنظيمية تنص على وجود ميل عام في الأنظمة لتنحدر نحو المتوسط (Galten, 1886; Samuel, 1991). ويحدث هذا الانحدار لأسباب متعددة، يعمل جاك معلماً للعلوم في مدرسة متوسطة منذ تسع سنوات. والحقيقة أن له موقفاً سلبياً وعدوانياً من التغيير لأنه يعتقد أن الوضع الراهن للمدرسة هو الأفضل. وقد "لاحظ ذلك من قبل" عندما كان يأتي الناس بأفكار جديدة أو مبادرات جديدة أو برامج أو طاقة جديدة. كان يجلس ويشاهد البهجة التي تغمر الناس فرحاً بتلك الفكرة أو المبادرة، ولكنه يعتقد أن ذلك الاهتمام سيزول، وأن الموارد ستنحسر وأن القادة سيغادرون أو ينشغلون بالواقع. وكثيراً ما كان يرى الأمور ترجع إلى ما كانت عليه. النكوص إلى المتوسط.

وفي الحقيقة، كان يعرف أن بعض زملائه سيشاركونه نظرته التشاؤمية في المرة القادمة. لقد كانت ثقافة مدرسته تعاني من قاعدة ٨٠:٢٠ التي ذكرناها سابقاً. أما جورج فهو معلم قديم آخر ولكنه كان يرحب ويشارك في تطوير الدورات الخدمية التي تتضمن ممارسات علاجية بدلاً من سياسة المدرسة القديمة التي كانت ترتكز على النظام الذي تحكمه النتائج. وبالرغم من ذلك، عندما كان أحد الطلبة يسئ إلى جورج في الصف كان يطالب بانزال عقوبة شديدة عليه بدلاً من تطبيق الممارسات العلاجية الجديدة. وبعبارة أخرى، التجديدات مثيرة من حيث المبدأ، ولكن عندما تواجه الأوقات الحقيقية

والمشكلات الشخصية تكون الطرق القديمة هي الأنسب. النكوص إلى المتوسط (الرجوع إلى ما كان الوضع عليه).

حصلت مدرسة دلتا الثانوية على منحة لتغيير نظام الدرجات بحيث يحصل الطالب على درجة غير مكتمل بدلاً من درجة (د) أو (ف) واستخدمت المنحة لتنفيذ برنامج ضخم ومثير بعد انتهاء اليوم الدراسي. وهدف البرنامج إلى مساعدة الطلبة على رفع درجاتهم وإزالة تقدير غير مكتمل، والحصول على درجات ناجحة وذلك بتعليمهم مزيداً من المحتوى. وعندما انتهت المنحة، اختفت أيضاً الأموال الإضافية التي كانت تدعم البرنامج المسائي. وصرحت لجنة المناهج في المدرسة أن فرصة مساعدة الطلبة على إزالة درجة "غير مكتمل" ستختفي بتوقف الدعم المالي للبرنامج. وعاد المعلمون لاستخدام الدرجات القديمة (د، ف). وبذلك بدأ ركن "اطلب العلم من المهد إلى اللحد" يهتز. النكوص إلى المتوسط.

إن تنفيذ جهود الإصلاح يتطلب مهارات قيادية هائلة، وبخاصة إذا كانت الجهود تهدف إلى تغيير السلوكات التدريسية والتعليمية الخاصة والثقافة. لابد من توافر قادة أكفاء لضمان الاجماع على الحاجة لتنفيذ إصلاح تربوي وضمان مشاركة جميع أصحاب المصالح ودعمهم وبناء خطة ترتكز على أحدث الممارسات التي يقبلها أصحاب المصالح. وستواجه المدرسة مقاومة وعوائق كثيرة عند كل منعطف. ولن تسمح فرق قيادية كثيرة لهذه التغيير بالحدوث، وستعمل قوى العطالة والخمول الكامنة في الوضع الراهن على القضاء على زخم الإصلاح. ولكن الفرق القيادية الماهرة تستطيع أن تطور أجندة إصلاحات متفق عليها تكتب التقارير وتطبع النشرات الإخبارية وتعقد دورات التطوير للموظفين وتصبح الخطة معروفة ومعلنة على جدول أعمال مجلس المدرسة، وزخم الإصلاح يتجاوز الوضع الراهن. إذا كنت تعتقد أن المهمة قد أنجزت فلن تدوم خطة الإصلاح طويلاً وكأنك مطعم أعلن عن وجبة معينة وقدم وجبة أخرى مختلفة. ولكن فريق الإدارة الماهر يدرك أن المدرسة التزمت بفكرة معينة وأن إدارة هذه الفكرة وقيادتها أصبحت جزءاً من مسؤولياتهم. وينبغي للفريق الإداري أن يدرك خطورة الاستثمار في

الموظفين والإعلان عمّا أنجز وبخاصة في المراحل الأولى من التنفيذ. وسيكون الفريق الإداري مستعداً لتحليل الثغرات وحل المشكلات وتعديل المخصصات وتنفيذ دورات الإنقاذ الخدمية لسد الثغرات في الأداء بشكل مستمر.

القيادة: إرادة ومهارة

تتطلب العملية التي وصفناها سابقاً من القيادة درجة عالية من الإرادة والمهارة. ولكن العمل الجاد مازال ينتظرك لأن عملية تغيير الممارسات وتطوير الثقافة عملية هشة. فقد ينحرف الانتباه ويقل الوعي بالأمور ويأتي أناس جدد ويغادر المؤسسون، وتنحسر الموارد وينحرف إتجاهها وتحدث الأزمات وتتغير الأولويات العامة بسبب السياسة وتشغلنا الأحداث العالمية وتجتذبنا الاكتشافات والأفكار الجديدة – وفوق هذا كله هناك الصحافة. فإذا لم يلتزم الفريق الإداري برسالته سيكون هناك نكوص وعودة إلى الماضي، وسيصبح التغير الذي كان رؤية كلاماً لا مصداقية له. وعندما تلتزم بالتطوير الواعي لثقافة مدرستك، تذكر أن من واجباتك اليومية أن تقيم مجريات الأمور وأن تفكر بكيفية سد الثغرات وتعزيز الأداء الذي يسهم في بناء تلك الثقافة، وأن تقود عملية الإصلاح والإنعاش المستمرة. ويجدر بك ألا تنظر إلى صعوبات وتعقيدات هذا العمل كأمر مسلم به، وإلا فإن هشاشته ستعيدك إلى الوراء. وعلى أية حال، فإننا نحن الذين يعتقدون بألا خيار أمامنا. إن مسؤوليتنا تقتضي أن نقيم ونطور ثقافة مدرستنا بوعي وإنتظام.

"إذا كنت وحيداً في القمة فهناك شيء لا تنفذه بشكل صحيح". في هذه الجملة البسيطة، يتحدى ماكسويل (Maxwell, 2008) الاعتقاد بأن القيادة هي مسؤولية القائد وحده سواء أكان المدير التنفيذي أو مدير المدرسة. لم نبدأ بعد باعتبار عمل المدير مستمراً (٢٤) ساعة لمدة سبعة أيام، وأن مسؤولياته وقراراته معقدة ويمكن أن تؤثر في حياة الآخرين وعلى نجاح المدرسة أو فشلها. ولكن القائد الفاعل في المؤسسة يقضي وقتاً لا بأس به في تشكيل فريق القيادة لإدارة شؤون المدرسة المالية والإدارية والبرامجية. ويعمل هذا الفريق على جذب المزيد من أصحاب المصالح ليسهموا بجزء من أدوار ومسؤوليات القيادة. كما يعمل هذا الفريق على التخلص من نمط "القائد الوحيد في المؤسسة" ويوجد قدرة أكبر

لتحديد الفجوات والتفكير في سدها وبخاصة تلك التي تحدث بين الرؤية والأداء. كما يعمل هذا الفريق على إيجاد طرق لتفعيل دور الآخرين وإشراكهم في أجندة المدرسة للبحث الإجرائي. وسيكون هذا الفريق هو الملاذ الآمن لطلب المساعدة وتقديمها والتعبير عن الآراء وعرض المشكلات والصعوبات ومكان لتكميل جهود الآخرين وتعزيز جوانب القوة عندهم. إن قضية تطوير وتغيير ثقافة مدرسة تتطلب قائداً يدعم فريق قيادته مما يجعل العملية شفافة وشاملة، وبخلاف ذلك ستبقى ثقافة المدرسة منهاجاً مخفياً بدلاً من كونها عملية يعلم بها المجتمع ويمكن تقييمها من حيث مصداقيتها وشخصيتها وأصالتها.

يتطلب دور فريق القيادة أن يقدم أفراد الفريق أنموذجاً للسير في عملية التغيير والتطوير. وينبغي أن يُحدد دور كل فرد في فريق القيادة وفقاً لرسالة المؤسسة وأركانها والمبادئ التنظيمية فيها والدورات الخدمية ودورات تطوير برنامج البحث الإجرائي. فإذا كنت مشغولاً جداً لا تستطيع تحقيق ذلك فإن العاملين في المؤسسة سيبحثون عن أولويات أخرى لشغل أوقاتهم وتفكيرهم وتأملاتهم.

وعلى أية حال، فإن أهم جانب في بناء هويتنا الثقافية ونضجنا يكمن في تطوير جميع العاملين في المدرسة من المدير إلى المدرسين إلى كافة العاملين في المدرسة والمتطوعين أيضاً. إن تطوير هيئة تدريس وهيئة إدارية فاعلة ومتحمسة أهم مصدر إستراتيجي قيم للمدرسة. وينبغي على فريق القيادة أن ينظر إلى تطوير جميع العاملين في المدرسة كواحدة من أهم مسؤولياته. ويتضمن ما يأتي:

١. سياسات التوظيف وممارساته:

يجب أن تناقش رسالة المدرسة وتوجهها الثقافي وأركان ثقافتها كجزء من عملية التوظيف. وينبغي أن تؤخذ هذه العوامل في الحسبان عند مقابلة وتصنيف المرشحين الناجحين، وينبغي أن يتضمن قبولهم لعرض العمل ضرورة فهم هذه العناصر والتزامهم بدعمها.

٢. ملاحظات العاملين وتقييماتهم:

يجب أن تؤدي مناقشات فريق القيادة مع العاملين في المؤسسة إلى تكوين ملاحظات حول الجوانب التي تسير على ما يرام والجوانب التي يحتاجون إلى مزيد من المعلومات حولها أو تغييرها أو دعمها. إن متابعة فريق القيادة للملاحظات والمعلومات التي جمعوها من الموظفين تدل على احترامهم لهؤلاء العاملين ولآرائهم وتشعرهم بالقوة التي يؤثرون بها على تطوير ثقافة المدرسة. وعلاوة على ذلك، يحصل العاملين في الجامعة على تقييم وملاحظات مكتوبة وأخرى شفهية بعد التفاعلات مع الآخرين والزيارات الصفية حول واقع ثقافة المدرسة وحول طرق تحسينها ودعم أركانها. وأخيراً، يجب أن يتضمن تقييم أداء كل عامل في المؤسسة تقييماً لأدائه فيما يتعلق بكل ركن لكي يعطي الموظف لإلتزامه بهذه الأركان أولوية، وبالتالي يمكن التحدث معه بخصوص جوانب القوة والأهداف والجوانب التي تحتاج إلى دعم وتطوير والإفادة من آرائه. وهذه أوقات تحدث فيها مناقشات حقيقية حول ما إذا كانت المدرسة وإلتزامها بأركان ثقافتها تشكل مكاناً يشعر فيه الموظف ما إذا كان عمله منسجماً مع قدراته ومعتقداته. إن هذه المناقشات المهمة من أهم وأصعب جوانب بناء الثقافة في المدرسة.

٣. الاجتماعات اليومية السريعة:

يلتقي جميع موظفي فندق ريتز كارلتون يومياً كل مع موظفي قسمه لتجديد التزامهم بالقيم الأساسية وبممارسات خدمة الزبون. وفي هذه اللقاءات القصيرة، يتحدث الموظفون عن إنجازاتهم ويقيمونها. وتستطيع المدارس أن تفعل الشيء نفسه. فبدلاً من عقد اجتماع لجميع العاملين مرة في كل شهرين لمدة (٩٠-١٢٠) دقيقة، تخيل لو اجتمع هؤلاء لمدة (١٠) دقائق صباح كل يوم. يحدث مثل هذا اللقاء في مدرستنا صباح كل يوم. وهذه الاجتماعات القصيرة تطلع العاملين على الوضع الراهن وتذكرهم بقيمهم والتزاماتهم. وتعد هذه الممارسة جزءاً مما

يسميه ديل وبيترسون (Deal and Peterson, 2009) بالشعارات الحية للمؤسسة أو بناء الثقافة بما ترمز إليه النشاطات اليومية. والذي سمعناه مراراً وتكراراً من المدارس التي طبقت هذه الممارسة أمر مدهش. وكنا نسمع آراء مختلفة في الموضوع نفسه: "المعلم الجيد يرتبط عادة بعلاقة جيدة مع طلابه، أما الآن فقد أصبح له إرتباط بزملائه أيضاً". إن العنصر المختلف في هذه اللقاءات يتمثل في تكريرها حيث يحدث التواصل بين العاملين يومياً، وليس في طول مدتها. وهناك فرق آخر أيضاً يتمثل في المشاركة. ينشغل بعض المعلمين بتصحيح أوراق طلبتهم في معظم اجتماعات الهيئة التدريسية، وينشغل آخرون بالعمل على أجهزة الحاسوب، وبعضهم يستمع للمناقشات الجارية في الاجتماع. ولكن عندما يقف المدرسون معاً في غرفة اللقاء تزداد مشاركتهم وتفاعلهم مع بعضهم بعضاً. وبالإضافة إلى إطلاع المعلمين على مستجدات الأمور في المدرسة يمكن الإفادة من هذه اللقاءات بالتركيز على التواصل مع الطلبة وتحديد احتياجاتهم. ويمكن أيضاً استغلال هذه اللقاءات لبناء الثقافة من خلال بعض النشاطات أو الإشارات الرمزية والاحتفالات مثل حالات الإنجاب وأعياد الميلاد أو الطلب من أحدهم تقديم كلمة أو عبارة ختامية قبل إنصرافهم.

٤. **تقدير العاملين واحترامهم والاحتفاء بهم:**

نعتقد أن من الضروري تقدير العاملين وشكرهم على حسن استعدادهم وجاهزيتهم وتفانيهم في العمل والتزامهم بمهنية واجباتهم. كما أننا نعتقد بضرورة الاهتمام بإجتماع العودة إلى المدارس بحيث يعقد في مكان جميل ترافقه وجبة غداء فاخرة للعاملين ثم تعرض عليهم أجندة عمل محفزة ومشجعة على بناء ثقافة المدرسة. ومن الأهمية بمكان أن نوفر فرصة أو أجازة من العمل أو ساعة مرح وفرح أو احتفال نهاية العام الدراسي يلتقي فيها العاملون وتعزز فيها علاقاتهم مع بعضهم بعضاً وتوجهاتهم للعمل والطلبة أيضاً، وبذلك تتوثق عرى الصداقة بينهم. وعلاوة على ذلك، إننا نؤمن بضرورة الاحتفاء بانجازاتنا واطلاع

الآخرين عليها ومشاركة الآخرين أفراحهم وأتراحهم، كأن نحتفل بعودة معلم من إجازة مرضية أو حصول أحد العاملين على درجة البكالويوس. ولقد ناقشنا سابقاً أهمية انتقاء الكلمات مع الطلبة وينطبق ذلك أيضاً على المعلمين في تفاعلهم مع بعضهم بعضاً. ينبغي لنا أن نستخدم لغة تعبر عن احترامنا لهم وتقدر إنجازاتهم وتبني هوياتهم وقدراتهم على العمل وإتخاذ القرار، ويجب أن نشعر كل راشد في المدرسة بالترحيب والتقدير. لقد اعتمدنا ممارسة مؤسسة شارب للرعاية الصحية في تقديم الشكر والاعتراف بالفضل للآخرين من خلال إرسال بطاقات مكتوبة باليد إلى زملائنا وجميع العاملين معنا إلى ذوي المصالح أيضاً. لقد شعرنا بالفرق الكبير بين هذه البطاقة المكتوبة باليد والتي تعبر عن المشاعر القلبية الصادقة وبين إرسال رسالة إلكترونية. وترسل هذه البطاقات عادة لتقدير جهد الشخص في التعامل مع حدث ما أو لإنجاز مشروع معين أو لتقدير الشخص على الوقت أو المال أو الجهد الذي بذله في مناسبة معينة.

٥. **التطوير المهني:**

هذا هو العنصر الذي يجب أن يصمم وينفذ بمزيد من العناية والحذر. وهنا توضع أسس الاستثمار في بناء ثقافة المدرسة وتوجهها الأكاديمي وتحول إلى التزام وحماس وكفاءة. وفي الحقيقة هنا يكمن جوهر القيادة – تطوير الآخرين. ومع أنه من الأسهل لك أن تقوم بعدة أشياء وحدك فإنك لن تستطيع القيام بها كلها ولن يكون ذلك لمصلحة المؤسسة. ينبغي لنا أن نشارك الآخرين في تحمل المسؤولية ونوفر لهم الدعم الذي يحتاجون إليه لتحقيق المستوى الأعلى من الأداء. ولذلك لابد من إيلاء هذا الموضوع الأهمية المناسبة.

الإستثمار في الموارد البشرية

إن الثقافة التي تلتزم بتعليم الطلبة يجب أن تلتزم أيضاً بتعليم المعلمين. فالبيئة التي تساند وتدعم الطلاب في المدرسة لن تستطيع المحافظة على ديمومة جهودها ما لم تدعم وتساند المعلمين والموظفين فيها أيضاً. ولابد من تحول ثقافي كبير إذا أردنا أن يشعر

العاملون في المدرسة بأنهم في حالة تعلم مدى الحياة. وهذا يعني تحطيم العوائق الهيكلية التي تشجع على القناعة والشعور بالرضا وتقتل التميز.

ومن هذه العوائق نظرة الكثير من التربويين للتطوير المهني والتدريب نظرة سلبية. فالتطوير المهني الذي يتم بعد الدوام المدرسي يتعدى على وقت المعلمين الخاص بدلاً من إعتباره جزءاً من عملهم. وتنظر بعض المدارس إلى وقت التطوير المهني بأنه وقت مناسب لقضاء بعض الأعمال التي لا علاقة لها ببرنامج المدرسة كزيارة طبيب الأسنان والذهاب إلى الميكانيكي لتصليح السيارة وغيرها من الأعمال التي يبدو أنها تحظى باهتمام كبير. إن غياب بعض أفراد المجتمع يضعف قيم ذلك المجتمع لأن الذين يحضرون اللقاء يشعرون بعدم القدرة على إتخاذ قرارات دون مشاركة الجميع فيها. وقد يحضر بعضهم هذه اللقاءات بالجسد دون العقل، وقد يشغل هؤلاء الأفراد أنفسهم بتصحيح أوراق أو باستخدام الهواتف وبمراقبة عقارب الساعة وهي تتقدم ببطء.

كما أن المعلمين يكرهون الزيارات الصفية أيضاً. ويقول المعلمون إن عليهم تحمل هذه الزيارات مرة أو مرتين في السنة، بينما ينشغل الإداريون بوضع قائمة من الواجبات المطلوبة من المعلمين والموظفين. ولن تجد أحداً يفكر بالتحدث مع الآخرين حول أهم واجبات المدرسة: التدريس. وبدلاً من ذلك، ينشغل معظمهم في تعبئة النماذج وتوقيعها وحفظها.

والأسوأ من ذلك كله التدريب. وعلى الرغم من أن المدرب يساعد المعلمين الجدد في السنة الأولى والثانية فإن المعلمين ينظرون إلى زيارة المدرب أو المشرف لصفوفهم بريبة وخوف. فهم يتساءلون: لماذا يأتي المشرف لزيارة المعلم في الصف ما لم يكن المعلم لا يؤدي واجبه بالشكل الأمثل؟ ومن الذي أرسلك لزيارتي؟ هل ستخبر المدير بجميع هذه الأشياء في تقريرك؟ ومع أن المعلمين لا يعبرون عن قلقهم وعدم إرتياحهم علنياً في مجموعات كبيرة نحو التطوير المهني والزيارات الصفية فإنها تشكل مادة للحديث والشكوى بين أفراد

المجموعات الصغيرة. ومن الممكن أن تكون هذه الأمور مختلفة جداً في ثقافة تعتقد حقاً بطلب العلم من المهد إلى اللحد.

التطوير المهني

من أهم الإنتقادات التي توجه إلى التطوير المهني التقليدي أنه غير متصل بالخبرات الصفية، وينظر إليه وكأنه مسلسل من النشاطات المنفصلة في البرنامج السنوي بدلاً من كونه عملية مستمرة تتكرر طيلة حياة الفرد المهنية (Webster-Wright, 2009). ويعزز هذا المفهوم عن التطوير المهني تعليمات ترخيص المؤسسة واعتمادها التي تتطلب حضور المعلمين عدداً معينًا من ساعات التطوير المهني. وعلى أية حال، وحتى في مثل هذه الظروف يمكن أن تكون نشاطات التطوير المهني أقل أو أكثر فائدة وفقاً لكيفية تصميمها. فالتطوير المهني الأكثر فائدة يحقق الأهداف الآتية:

- يعزز المسؤولية ويبني القدرة بمنح المعلمين دوراً نشطاً وفاعلاً في تحديد موضوعات التطوير المهني وكيفية تصميمه وتنفيذه (Fullan & St. Germain, 2006).
- يبني مهارات من خلال النقل الهادف لآثار التعلم من التدريب إلى الممارسات الصفية (Joyce & Seavers, 2002).
- يراقب مدى التقدم لإجراء التعديلات الضرورية في أثناء هذه العملية.
- يؤسس مجتمعات التعلم الضرورية لديمومة الجهود المبذولة (Berko, 2004).

إن متطلبات واحتياجات كل مدرسة لا تشجع على المناقشة الطويلة للبرامج في إطار الفترة الزمنية المحدودة، ولكن يجدر بالمدرسة أن تدرس طرق تقديم نشاطات التطوير المهني مع الالتزام بهذه المبادئ. وتتضمن هذه الطرق: التطوير المهني في اليوم الدراسي وأماكن التدريب الخاصة ومجتمعات التعلم المهني.

التطوير المهني في اليوم الدراسي

تقتضي الحكمة التقليدية في هذا المجال تنفيذ نشاطات التطوير المهني بعد انتهاء الدوام المدرسي ومغادرة الطلبة المدرسة — أي عندما يكون المعلمون منهكين. لقد

تعاملنا مع مدارس كثيرة كانت تخصص فترات صباحية للتطوير المهني. وكانت المدرسة تعتمد برنامج ٤*٤ للطلبة مما يسمح لكل معلم فترة (٩٠) دقيقة للإعداد والتحضير (Canady & Retting, 1995). وكان المعلمون يجتمعون للتطوير المهني مرتين في الشهر، بحيث تكرر جلسة التدريب أربع مرات خلال اليوم. وفي نهاية الجلسة الرابعة يكون جميع المعلمين قد حضروا واحدة من هذه الجلسات التدريبية وكانت هذه الجلسات تدار بأساليب متنوعة: عرض معلومات ومناقشات في مجموعات صغيرة وتخطيط ونوادي الكتاب على مستوى المدرسة (Fisher, Everlove & Frey, 2009). ومن الفوائد الأخرى لهذا الأنموذج أنه كان يمكن المعلمين الذين كان عددهم (١٢٥) معلماً من العمل في مجموعات صغيرة من تخصصات مختلفة تتكون من حوالي (٣٠) معلماً، مما يوفر للمعلمين المزيد من الخبرات الشخصية المفيدة في أثناء الاجتماع وخارجه أيضاً. إن تكرير لقاءات التطوير المهني أربع مرات في اليوم يزيد عبء المدربين، ولكن الفائدة تكمن في تصميم الفعاليات التي تأخذ في الحسبان العبء التدريسي للمعلمين والحاجة للمشاركة في مجموعات أكثر ترابطاً.

حلقات التدريب الصغيرة

هناك إسلوب جديد إستخدمناه في كثير من المدارس وهو حلقات التدريب الصغيرة (Fisher & Frey, 2006). وتهدف هذه الحلقات إلى تعزيز نقل التعلم عن طريق تجسير الهوة بين نشاطات التطوير المهني والممارسات الصفية. يتطوع المعلمون (وقد يتطلب منهم التطوع) لتقديم درس قصير ومناقشة لأربعة زملاء فقط. وقبل البدء بهذه الحلقات الصغيرة، يحضر المعلمون ٣–٤ دروس وفقاً لبرامج دروسهم. إن المواضيع التي تطرح متنوعة ويستطيع المعلم أن يشارك في التدريب في هذه الحلقات لمعلمي الصف الواحد أو لمستويات مختلفة وتخصصات مختلفة. إن صغر عدد المجموعة يخفف قلق المعلم الذي قد ينتج عن إلقاء درس أمام مجموعة كبيرة من الزملاء، وتتأكد لجنة الإعداد لهذه النشاطات من تمثيل مستويات مختلفة من الخبرة والمهارة في كل نشاط. لقد لاحظنا أن حلقات التدريب الصغيرة أدت إلى تبادل الزيارات الصفية بين الزملاء لمزيد من التدريب وإكتشاف المهارات.

مجموعات التعلم المهنية

تستخدم بعض المدارس إسلوب مجموعات التعلم الصغيرة وسيلة لإجراء مبادرات مركزة في إطار مجموعات صغيرة منسجمة (Schmoker, 2006). إن عملية البدء والتنظيم والاستمرارية لهذه المجموعات عملية واسعة ولكنها تدور حول ثلاثة مبادئ رئيسة:

- تتمركز مجموعات التعلم المهنية حول تعلم الطلبة.
- تستخدم النتائج في صنع القرارات.
- تنمو وتزدهر في ثقافة تعاونية (Dufour, 2004).

ينبغي أن ينظر إلى البحث في مجموعات التعلم المهنية في إطار ثقافة المدرسة. وهناك تجارب كثيرة تشير إلى أن مستوى تطبيق هذه المجموعات أدى إلى عدم تحقيق المخرجات المرجوة منها. ولكن الدراسة الدقيقة لما حدث تكشف عن المشكلات التي وقعت في تطبيق واحد أو أكثر من المبادئ الثلاثة السابقة. إن مجموعات التعلم المهنية التي لا تتمحور حول تعلم الطالب لن تحدث أية تغييرات إيجابية في تحصيل الطلبة. وبينما يبدو لك ذلك واضحاً، ستدهش عندما ترى العديد من مجموعات التعلم المهنية تطبق في إطار بعيد عن حاجات الطلبة في التعلم. ومع أن أهدافها الرئيسة قد تكون حول التعلم والتعليم، فإن المناقشات قد تكون مركزة على احتياجات القسم، أو قد يتعدى أشخاص من الخارج على أجندة أعمال مجموعات التعلم المهنية (Lujan & Day, 2010). وكانت توصيات الباحثين حكيمة: (١) حافظ على قدسية أوقات مجموعات التعلم المهنية، (٢) تأكد أن يكون تركيزها على تعلم الطلبة، (٣) تأكد من تدريب مدرسين جدد على عملية هذه المجموعات وأهدافها، (٤) أوجد وقتاً مشتركاً للتخطيط حتى يتمكن أعضاء المجموعة من متابعة العمل المطلوب (Lujan & Day, 2010).

الزيارات الصفية

هناك جانب آخر لثقافة التعلم يتمثل في الزيارات الصفية. إننا نستخدم هذه العبارة عن قصد، فنحن لا نراقب المعلم بل نراقب التدريس، وهذا من متطلبات الترخيص

والاعتماد الحكومي للمدرسة. وفي هذه الزيارات نشاهد عملية التعليم والتعلم، وهذا يحدث وفقاً لخطة يتفق عليها الإداريون مع المعلمين، كما يحدث ذلك في الزيارة الصفية القصيرة غير المبرمجة التي تقوم بها فرق خاصة لتقييم مؤشرات الجودة. وفي كلتا العمليتين هناك "نماذج خاصة" متفق عليها توجه كل عملية. فعلى سبيل المثال، تستخدم المدارس الحكومية في مقاطعة ساراسوتا النموذج الذي يمكن مشاهدته في الملحق (أداة البحث الإجرائي رقم ١٤) لإجراء الزيارات الصفية القصيرة. إن تطوير هذا الأنموذج جزء من عملية مستمرة للتعلم المهني. ولأن المقاطعة تركز على نموذج النقل التدريجي للمسؤولية في التدريس تكون المشاهدات الصفية متشابهة في تقاريرها. ولا يهدف الأنموذج إلى رصد نقاط الضعف والعيوب، ولكنه يهدف لإرساء قواعد للحوار. ولهذا السبب يستخدم الإداريون والمعلمون هذه الوثيقة لرصد ملاحظاتهم والجوانب التي تساءلوا حولها. والتعلم الحقيقي هو ما يحدث في المناقشات اللاحقة.

وهناك فرق مدرسية خاصة للقيام بالزيارت الصفية من أجل تحديد مؤشرات الجودة وتحسينها. يقول إلمور وفيرمان وتايتل (Elmore, Fiarman & Teitel, 2009) إن الزيارات الصفية تستعمل لتطوير تعليمات لمؤشرات الجودة. لقد تركز عملنا في مدارس مقاطعة شولا فستا الابتدائية على الاستعمال المستمر لهذه العملية لتعزيز التعلم المهني وتطويره. وطلب رئيس الفريق المدير جون نلسون من مدارس المقاطعة وعددها (٤٤) مدرسة ابتدائية أن تشكل فريقاً للقيادة التدريسية يتكون من معلمين وإداري في كل مدرسة. تعمل هذه الفرق على تحديد أهدافها مسبقاً ثم يقوم أعضاء الفريق بزيارات صفية في مدرستهم والمدارس المجاورة أيضاً لتحديد أنماط من الممارسات. وكانت زياراتهم قصيرة (حوالي ١٥ دقيقة)، وكان المعلم المشارك يعلم الهدف الذي يسعى الفريق لتحقيقه. وكان الفريق يتوقف فترة بعد الدرس الثالث أو الرابع لمناقشة ملاحظاتهم في الزيارة الصفية. وكانت ملاحظاتهم للأنماط تستخدم لبناء مؤشرات الجودة وتعليمات بمستويات مختلفة للتنفيذ. وكان الإداريون في مقاطعة فستا يصرون على هذا الأمر. فهم لم يريدوا أن يضعوا تعليمات بإستخدام المعايير "دائماً/أحياناً/أبداً"، ولكنهم أرادوا أن تكون المعلومات

المقدمة وصفية لكي يستطيع التربويون استخدامها في مناقشاتهم مع المعلمين. وبسبب الفهم العميق للرؤيا المشتركة للجودة، كانت التعليمات مؤقتة لتعكس هذا التطور. ويمكن الإطلاع على تعليمات العمل الجماعي المنتج، وهي من مبادرات فريق التطوير المهني لمقاطعة فستا، في أداة البحث الإجرائي رقم (١٠).

التدريب

تعتمد كثير من المهن على نصائح الخبراء لتحسين أداء أفرادها. ونحن جميعاً نعرف دور المدرب للفرق الرياضية، فلا يحلم فريق بهزيمة فريق آخر دون أن يكون له مدرب لبناء مهاراته الرياضية. ولذلك تعمل الشركات المستجدة، التي حققت نجاحاً فيما بعد، على تعيين خبير ليكون قوة مثبتة لها ومصدراً لتزويدها بالخبرات. أما في التعليم، فالمدربون نادرون ماعدا أولئك الذين يدربون المعلمين الجدد. ومن الغريب أن نرى مهنة ترتكز على اعتقادات بشأن صعوبة التعلم والتعليم تغض النظر عن شخص يهدف إلى تحسين أدائنا في هذا المجال. يجب ألا نتفوه بعبارة "المتعلم مدى الحياة" مادمنا نرفض أن نكون كذلك.

إن إختلافات الرأي حول دور المدرب أسهمت في النظرة السلبية إليه. لقد سمعنا حكايات كثيرة عن سوء استخدام المدربين في المدارس كأن يطلب منهم تقديم تقرير بمشاهداتهم الصفية إلى مدير المدرسة واستخدامهم كمعلم بديل وإشغالهم في أعمال أخرى تستهلك جزءاً كبيراً من أوقاتهم المخصصة للتدريب والإشراف. وعلاوة على ذلك، فإن بعض المدربين غير مؤهلين ويفتقرون إلى المهارات الضرورية للتواصل مع الآخرين في أثناء عملهم. ولكن يجب أن ينظر إلى مثل هذه الحالات كأخطاء يجب تجنبها وليست تهمة لهذه الفئة من العاملين في هذه المهنة.

والحقيقة إن الاستثمار في التدريب لجميع المعلمين يمثل وسيلة لتسهيل التفاعلات والمناقشات المستمرة بين الزملاء حول هذه الممارسة. إن التطوير المهني والزيارات الصفية والتدريب ليست بعيدة عن رسالة المدرسة وبالتالي تهمش ويهمل دورها، بل ينبغي

أن ينظر إليها كأدوات وعمليات تستخدم للاقتراب من رسالة المدرسة وتحقيقها. فهي أدوات لتعزيز التفاعل وليست لتصنيف المعلمين أو التفرقة بينهم. يصف فولان (Fullan, 2008) ثلاثة شروط ضرورية للمشاركة والمساهمة في هذه الأساليب المفيدة للعمل:

- عندما تنسجم القيم العليا للمؤسسة مع قيم الأفراد والجماعات،
- عندما يشارك الجميع في المعلومات والمعرفة حول الممارسات الفاعلة،
- عندما تستخدم آليات المراقبة لتحديد الممارسات غير الفاعلة وإصلاحها وفي الوقت نفسه تحديد الممارسات الفعالة وتعزيزها (ص٤٥).

إن وجود مدرب للمدرسين يعزز العلاقة بين التطوير المهني والمشاهدات الصفية بإيجاد طرق وأساليب لنقل نتائج المحادثات والمناقشات من خارج الصف إلى الممارسات التدريبية داخل الصف. ولذلك فإن المدرب عنصر فعال في أية مؤسسة لأنه يساعدنا في تحديد "الخطوات الصحيحة الآتية" التي يجب أن نتبعها. وكما أن الأطفال والطلبة يشعرون بضغط الدراسة وعدم القدرة على العمل لثقل الواجبات التي تلقى على عواتقهم، فكذلك المعلمون. إن المدرب الماهر يتعاون مع المدرس لتحديد الخطوات المناسبة للتدريس والمضي قدمًا فيها. وبصفتنا تربويين، ينبغي لنا أن ندرك أن ثقافة الإنجاز تتطلب منا المحافظة على عجلة التقدم إلى الأمام.

وفي ضوء الظروف الاقتصادية الصعبة التي تواجهها المدارس يصبح تعيين مدربين أو الاحتفاظ بهم أمراً تحف به المخاطر. وإذا كنت محظوظاً بوجود واحد أو اثنين منهم ينبغي لك أن تبتهج وتحتفل بذلك. ولذلك ينبغي لك أن تستغل فرصة وجود مدرب أو أكثر لديك. وعليك أن تؤكد دور المدرب المهم كشخص يثق المعلمون به. وكما يحتاج الأطفال إلى راشدين يثقون بهم في مدارسنا كذلك يحتاج المعلم لمن يثق به. وتأكد ألا تملأ يوم المدرب بأعمال غير ضرورية ولا علاقة لها بعمله. واذكر أننا سألنا عن المدرب في مدرسة كنا نعمل فيها يوماً ما فوجدناه يوزع وجبات الطعام على الطلبة في استراحة الغداء في المطعم. إطعام الأطفال أمر مهم وأحياناً تحدث أمور طارئة تتطلب مساعدة

الآخرين. ولكن تلك المدربة كانت توزع وجبات الغداء كل يوم. إن استخدام المدرب ليقوم بواجبات موظفين آخرين يخفض معنوياته ويسئ إلى المدرسة.

دورة التوظيف

شروق الشمس لا يدوم طيلة فترة الصباح والعاصفة الماطرة لا تدوم طيلة اليوم.....ولا يدوم شئ على حاله. (George Harrison, 1970).

تستقبل المدارس عادة موظفين جدداً وتودع آخرين كغيرها من المؤسسات. إن كثرة إنهاء خدمات موظفين واستبدالهم بآخرين يدل على أن المدرسة تعاني من مشكلات تنظيمية أو قد يكون هناك عامل خارجي مؤثر كأزمة في الميزانية مما يدفع الإدارة إلى البحث عن ذوي الرواتب الأدنى. وتفتخر المؤسسات عادة بثبات الموظفين فيها لفترات طويلة على الرغم من أن شيئاً من التغيير القليل نسبياً يبقى مقبولاً. ونتذكر في هذه المناسبة أحد الزملاء الذي كان يحاضر عن الإصلاح من خلال كثرة تغيير الموظفين والذي ذكر أن فاعليته تعتمد على ممارسات التوظيف الحكيمة. وعلى الرغم من كون الناس يأتون ويذهبون فإن إدارة هذه العمليات تؤثر تأثيراً مباشراً في ثقافة المدرسة. فقد يدوم تعيين شخص يوماً واحداً فقط وقد يستمر عقوداً من الزمن، كما تختلف أيضاً شروط وأسباب التوظيف والبقاء في الخدمة أو تركها اختلافاً كبيراً.

إن تعريف الموظفين الجدد بالمؤسسة ومرافقها وقوانينها يمثل الخطوة الأولى في دورة التوظيف. وقد أشرنا سابقاً إلى ضرورة التأكيد على الشعور بالمسؤولية والالتزام برؤيا المدرسة وأركانها في عملية المقابلة والتوظيف. ولابد من تحديد هذه الجوانب في الوصف الوظيفي لكل موظف وفي دليل العاملين وفي عرض العمل وقبوله. ولذلك لابد من الترحيب بكل موظف جديد وتعريفه بأنظمة المؤسسة وقوانينها.

كانت أخطاؤنا في هذا المجال سابقاً تتعلق بالتسرع في اتخاذ القرارات والإفراط في الأمل. والمدير الماهر يكلف أحد أفراد الإدارة بتعريف الموظف الجديد على المدرسة ومرافقها والعاملين فيها، ويقوم هذا الإداري بالتواصل مع الموظف الجديد بانتظام

ويساعده على الاندماج في توجهات المدرسة الأكاديمية وفي بناء ثقافتها. ولا يمكن تحقيق ذلك بالطلب من المدرس الجديد الوقوف في اجتماع الهيئة التدريسية للترحيب فيه والتعريف عليه. ويحسن بنا أن نتذكر أن المدرسين القدامى عاصروا تطور المدرسة وعاشوا ثقافتها، وأصبحوا جزءاً من تاريخها وطقوسها وإنجازاتها وتحدياتها. ولذلك لابد من الترحيب بالمعلمين الجدد وتعريفهم بثقافة المدرسة. ويقوم بهذه المهمة الفريق الإداري في المدرسة الذي يضع برنامجاً محدداً لتعريف كل موظف جديد على المدرسة وثقافتها في ضوء شروط عقده وخبراته السابقة. ونحن نوصي أن تهتم المدرسة بالتخطيط لعملية تعريف الجدد بالمدرسة. لقد إستخدمنا عدة ممارسات للتوظيف إعتماداً على ما قدمه ستودر (Studer, 2003). أولاً: يوصي ستودر بالتجول مع الموظف الجديد في المدرسة والتحدث إليه بشكل غير رسمي. وأحياناً نحاول تشجيعه على التحدث معنا بطرح عدد من الأسئلة عليه مثل: كيف ترى الأمور هنا؟ ما أفضل تجاربك أو خبراتك حتى الآن؟ هل تحتاج إلى شيء لتحسين أدائك؟ هل تعتقد بأن علينا أن نفعل ما هو أفضل مما قمنا به لنجعل المدرسة تبدو كما تحدثنا عنها في مقابلتك وفي جولات التعريف بالمدرسة؟ وسنعمل على إعادة طرح الأسئلة نفسها على الموظف الجديد بعد مرور ٣٠ و٩٠ و١٢٠ يوماً في العام الدراسي. وفي هذه المناقشات المبرمجة، لا نكون مستمعين فحسب، بل نقدم ملاحظات بناءة أيضاً. فقد نناقش معه مسألة تفريد خطط التطوير التربوي (بحيث تلبي حاجات كل فرد)، كما نناقش ملاحظاتنا بشأن المساهمات في الأجندة الثقافية والأكاديمية للمدرسة.

لابد من إشعار ذوي الأداء الجيد بالتقدير والشكر، لأننا كثيراً ما نتناسى حسن أدائهم. وينبغي أن تتضمن أهدافنا الحفاظ على بقائهم في العمل أعضاء فاعلين وملتزمين. أما الفئة الثانية من الموظفين فهم في مرحلة تطوير مهاراتهم ليصلوا إلى درجة أعلى من الأداء. ويجب على فريق القيادة أن يناقش مع أفراد هذه الفئة الأمور التي يحتاجون إليها لنرقى بأدائهم إلى المستوى الأعلى. والمهم أننا لا نحتمل البقاء في المستوى المتوسط فترة طويلة، وبالدعم والمساندة يمكن أن يرتفع أداء هؤلاء الأفراد ويرقى إلى

المستوى الأعلى الذي نطمح إليه. ويجب أن يعلم ذوو الأداء المتوسط إننا نهدف إلى الإبقاء عليهم في المدرسة وعلينا أن نحدد لهم الجوانب التي ينبغي التركيز عليها لتحقيق الأداء الأفضل، وإلاّ فإنهم سينحدرون إلى المستوى الأدنى.

عندما لا يضيف الأداء العام لأحد الموظفين شيئاً لرؤية المدرسة ورسالتها وثقافتها لابد من إخضاعه لدورة تدريب أخرى لمساعدته على تعديل سلوكه وتحسين أدائه بحيث يصبح فاعلاً ومؤثراً في ثقافة المدرسة ورسالتها، وإلا ينبغي لك أن تعيد النظر في سياسة التوظيف في مدرستك. يجب أن تكون هذه العملية كلها شفافة تتبع سياسات وإجراءات مناسبة وتلتزم بالإتفاقات والعقود النافذة. ويجب علينا توثيق الحالات والأمثلة التي تحدث فيها مخالفات لبعض خطط المدرسة التي تهدف إلى توفير الإلتزام الأكاديمي وبناء الثقافة. ويتم إشعار المخالفين شفهياً في البداية ثم يصبح إشعارهم خطياً ضرورة للتوثيق. فلابد من إتخاذ إجراءات حاسمة وتحديد التوقعات بوضوح سواء أكانت محكية أم مكتوبة.

قد يكون الموسيقار عازفاً جيداً على انفراد، ولكنه لا يستطيع المشاركة في فرقة موسيقية لأنه غير مُعّدٍ ليكون عضواً في جماعة، ويريد أن يكون عازفاً منفرداً. وبالمثل، هناك معلمون جيدون وماهرون ولكنهم لا يحبون أن يكونوا جزءاً من البنية الثقافية للمدرسة ولا من خطتها التدريسية. فعندما تنحرف مشاركتهم في رؤية المدرسة ومناهجها المعتمدة عن الفاعلية العامة للمدرسة لابد حينئذ من إشعارهم بذلك بشكل صارم وشديد. فإذا لم يستطيع مثل هؤلاء تعديل سلوكهم وكفاءتهم واتجاهاتهم وتفردهم بشكل ينسجم مع ثقافة المدرسة ونظامها، فإن الخطوة الآتية ستكون مناقشة مدى ملاءمتهم للأعمال التي يقومون بها. هناك عدد من المعلمين ممن اختار الاستقالة ومغادرة المدرسة بحجة عدم وجودهم في المكان المناسب بدلاً من إنهاء خدماتهم. إن المعلم الفاعل الذي يسئ إلى الثقافة المدرسية التي نسعى لبنائها لا يعد معلماً فاعلاً في هذه المدرسة. لقد أبلغتنا مؤسسة شارب للرعاية الصحية أن الممرضة ذات الكفاءة العالية التي لا تطبق المبادئ التنظيمية للمؤسسة لن تبقى في المؤسسة على الرغم من كفاءتها العالية. وقد يتخذ إنذار المعلم الشكل الآتي:

"إننا نعتقد أنك معلم رائع، ولكننا نرى أنك ستكون أكثر سعادة وأكثر إنتاجية في مدرسة تقدر وتدعم منهجك. إننا نتبنى منهجية لا تنسجم مع فلسفتك ومهاراتك".
وقد تكمن الفجوات في الأداء في مسألة جوهرية تتعلق بنظام العلامات أو سياسات الإنضباط. وقد تتعلق المخالفات بتردد المعلم في إعادة النظر في التعامل مع ذوي المصالح وتبني سياسة أكثر ترحيباً، وقد تكون المخالفة أيضاً في ركن انتقاء الكلمات. ويمكن أن تكون المخالفة في طريقة التدريس التي تفسد العادات الفكرية والمهارات الأكاديمية وطرق التفكير المتبعة في المدرسة. إن التساهل في إنذار المعلم المخالف لا يعود بالخير على المعلم نفسه ولا على المدرسة أيضاً. وببساطة، قد يشعر الكثير من الموظفين أنهم أكثر سعادة وإنتاجية في مكان آخر. فمن مسؤولية المدير أن يفكر في الأمر ويحدد ما إذا كان المعلم يوافق على ذلك أم لا.

وعلى كل حال، هناك أفراد يلتحقون بالمدرسة وآخرون يغادرونها. يترك البعض لانتهاء فترة عقودهم، وآخرون لسبب موثق. وهناك من يترك العمل طلباً لفرص أفضل، وبعضهم يرغب في تغيير مهنته، وبعضهم يذهب إلى مدرسة تناسب مهاراته وفلسفته. وبعضهم يغادر لأسباب مأساوية وبعضهم يصل إلى سن التقاعد. ومن واجبنا كقادة أن نحتفظ بذوي الأداء المتميز وأن نطور أداء الواعدين، وعلينا أيضاً أن نحدد ما إذا كان المعلم يشكل إضافة لرسالة المدرسة أم لا ونتصرف وفقاً لذلك. ومن ثقافة المدرسة أيضاً أن نساعد في إنهاء دورة التوظيف في المدرسة بخطط انتقالية مثالية سنرحب بك ما دمت عندنا وسنعمل على تطويرك مهنياً ونحترم أداءك ونقيمه باحترام وأمانة. وعندما تحين لحظة الوداع يجب علينا أن نقول رافقتك السلامة، وسنقولها.

الخلاصة

يتطلب بناء ثقافة المدرسة وقتاً وجهداً، كما يقتضي تعيين الشخص المناسب في المكان المناسب. ولا يقتصر الأمر على هذه الأمور فقط. فالذين يبنون الثقافة ويسهمون في ديمومتها هم جميع أفراد مجتمع التعلم وليسوا المديرين فقط. فمن مسؤولية كل واحد

من هؤلاء أن يطبق رسالة المدرسة ورؤيتها. لقد عرضنا عملية بناء الثقافة في خمسة ميادين بما فيها الترحيب وركن لا ضرر ولا ضرار وإنتقاء الكلمات وطلب العلم من المهد إلى اللحد وأفضل مدرسة في العالم. فإذا تضافرت هذه الأركان الخمسة مع النشاطات الضرورية لتحقيقها يصبح بوسعنا إيجاد بيئة تشجع على التعلم. وصممت الأدوات في هذا الكتاب لتقييم وإنشاء والمحافظة على ديمومة بيئة ممتعة من التفاعل والمشاركة يزدهر في ظلها الإداريون والمعلمون والطلبة.



الملحق:

أدوات البحث الإجرائي

أداة البحث الإجرائي رقم (١)

أنموذج تحليل الذات

ومع أن ملاحظات ومراجعات المقيم الخارجي مهمة ومفيدة دائماً، فإن معرفتك بمؤسستك تظل أكبر وأشمل. فأنت الآن في موقع ممتاز تستطيع فيه تحديد المزايا الرئيسة لمؤسستك وفرص التحسين المتاحة لها. وبعد إكمال إجاباتك عن استبانة بالدرج، بوسعك أن تزيد سرعتك في التحسين والتطوير بإجراء تحليل الذات لإستجاباتك للمعايير السبعة بإستخدام الأنموذج الآتي.

ابدأ بتحديد جانب أو اثنين من جوانب القوة (المزايا) وجانب أو اثنين من الفرص المتاحة للتحسين لكل فئة من المعايير السبعة. وينبغي لك أن تضع هدفاً وخطة عمل لأهم فئة من هذه المعايير.

المعيار	الأهمية عالية، متوسطة، متدنية	الجوانب ذات الأهمية العليا			
		(المزايا) هدف فرص التحسين	خطة العمل	موعد التنفيذ	المسؤول عن التنفيذ
الفئة ١- القيادة					
المزايا					
١.					
٢.					
فرص التحسن					
١.					
٢.					
الفئة ٢- التخطيط الإستراتيجي					

المعيار	الأهمية عالية، متوسطة، متدنية	الجوانب ذات الأهمية العليا			
		(المزايا) هدف فرص التحسين	خطة العمل	موعد التنفيذ	المسؤول عن التنفيذ
المزايا					
١.					
٢.					
فرص التحسن					
١.					
٢.					
الفئة ٣- التركيز على الزبون					
المزايا					
١.					
٢.					
فرص التحسن					
١.					
٢.					
الفئة ٤ – القياس، التحليل، إدارة المعرفة					
المزايا					
١.					
٢.					
فرص التحسن					
١.					
٢.					

المعيار	الأهمية عالية، متوسطة، متدنية	الجوانب ذات الأهمية العليا			
		(المزايا) هدف فرص التحسين	خطة العمل	موعد التنفيذ	المسؤول عن التنفيذ
الفئة ٥ – التركيز القوى العاملة					
المزايا					
١.					
٢.					
فرص التحسن					
١.					
٢.					
الفئة ٦- عمليات التركيز					
المزايا					
١.					
٢.					
فرص التحسن					
١.					
٢.					
الفئة ٧- النتائج					
المزايا					
١.					
٢.					
فرص التحسن					
١.					
٢.					

أداة البحث الإجرائي رقم (٢)

كيفية صياغة رسالة المؤسسة

قد تبدو رسالة المؤسسة بسيطة ولكنها يجب أن تعبر عن جوهر المؤسسة بهدف واضح. ولابد من اختيار المفردات من حيث المعنى والوضوح وليست مجرد كلمات فنية.

قد تصل صيغة الرسالة إلى ثلاث جمل بحيث تتضمن النقاط الرئيسة الآتية:

- من نحن.
- ماذا نعمل.
- ماذا نمثل.
- لماذا نفعل ذلك.

وبناء على معطيات الموقع مايند تولز Mindtools

(http://www.mindtools.com/pages/article/newLDR-90-htm)

فإن صياغة رسالة المؤسسة تتطلب تحديد الصفة التي تجعل المؤسسة تتميز عن منافسيها، ثم حدد مقاييس النجاح، وتأكد من اختيار أهم هذه المقاييس (وليس الكثير منها). وبعد ذلك حدد هدفاً ملموساً – يمكن قياسه بدمج الصفة المميزة مع مقاييس النجاح. وأخيراً اختر الكلمات بعناية وحذر لصياغة رسالة مؤسستك بدقة وإيجاز لتعبر عن أفكارك ومقاييسك والنتيجة المرغوبة.

أداة البحث الإجرائي رقم (٣)

تحليل المزايا والعيوب والفرص والمخاطر

المخاطر	الفرص
العيوب	المزايا

أداة البحث الإجرائي رقم (٤)

استبانة تقييم عملية التسجيل في مدرسة جديدة

السؤال	نعم	لا	الدليل
هل استقبلت باحترام وتقدير؟			
هل كان استقبالك ودياً ولطيفاً؟			
هل عرضوا عليك مساعدتك؟			
عندما أخبرتهم أنك قد تسجل طالباً في المدرسة، هل قدموا لك معلومات ومواد تساعدك؟			
هل لاحظت عدم تشجيع على تسجيل الطالب في المدرسة؟			
هل تحدثت مع شخص آخر غير موظف الإستقبال؟			
هل عرضوا عليك إصطحابك في جولة في المدرسة؟			
هل طلب منك أحد رقم هاتفك للإتصال بك لاحقاً؟			
هل كانت التفاعلات بين الطلبة والراشدين في مكتب الإستقبال إيجابية بشكل عام؟			
أرجو وصف التفاعلات التي شاهدتها.			

أداة البحث الإجرائي رقم (٥)

استبانة الأسرة

نريد أن نعرف آراءكم في مدى تلبية المدرسة لحاجات أسركم وأبنائكم ورأيكم في تجربتكم مع المدرسة.

ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة.

ما يهمنا هو رأيكم فقط.

ستبقى إجاباتكم سرية. وستضم إجاباتكم إلى غيرها من الإجابات لكتابة تقرير عام.

رأيكم مهم لنا. تساعدنا النتائج في تحسين المدرسة وتحسين علاقاتها مع أولياء الأمور.

في أي صف يوجد إبنك/أبناؤك؟

(الروضة) ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢

هل كان أحد هؤلاء الأبناء مسجلاً في مدرستنا العام الماضي؟ ☐ نعم ☐ لا

عندما تزور المدرسة....	في جميع الأوقات	معظم الوقت	بعض الوقت	أبداً
هل تستقبل بترحيب ومساعدة؟				
هل من السهل التحدث مع المدرسين؟				
هل من السهل التحدث مع الإداريين؟				
هل تشعر بالترحيب؟				

ما أفضل طريقة للإتصال بك أو أسرتك؟

(إختر جميع ما ينطبق)

☐ مذكرات مدرسية (بريد إلكتروني، موقع المدرسة، رسائل،.....).

☐ معلمي أبنائك.

☐ المرشد.

☐ إتصال مباشر (هاتف، زيارة بيتية، إحتماع).

☐ طرق أخرى. وتحقيقاً لأهداف المؤتمر وتعزيز للجهود، وبناءً للخبرات والتجارب أذكرها:...

هل هناك شيء آخر تريد أن تخبرنا به بشأن التواصل مع المدرسة؟.................................

تابع : استبانة الأسرة

هل اتصل بك أحد العام الماضي بشأن.........(اختر ما ينطبق على حالتك)

- ☐ نجاح ابنك الأكاديمي.
- ☐ معاناة ابنك الأكاديمية.
- ☐ سلوك طفلك الاجتماعي الإيجابي.
- ☐ سلوك طفلك الاجتماعي السلبي.
- ☐ تقدير إنجاز إبنك في (الرياضة، التطوع،.....).
- ☐ بدون سبب، للإتصال فقط (للتعرف،.....).
- ☐ أمور أخرى – أذكرها:...

هل تريد أن تخبرنا عن أي شيء آخر بشأن الإتصال حول إنجازات طفلك ومشكلاته؟....................

ما مدى موافقتك أو عدمها على ما يأتي؟	أوافق بقوة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بقوة
توقعات المدرسة عالية من ابني.				
تخبرني المدرسة بوضوح عن هذه التوقعات.				
ابني يتعلم ما يلزمه ليكون ناجحاً بعد التخرج.				
يتلقى ابني مساعدة عندما يواجه مشكلة أكاديمية أو اجتماعية.				
المنهاج والنشاطات تجعل ابني مهتماً ومتحفزاً.				
يشعر ابني بالسعادة في المدرسة.				

هل تريد أن تخبرنا عن أي شيء آخر حول التعلم في المدرسة؟..

شكراً لك لإكمال هذه الاستبانة. لا نستطيع أن نكون أفضل مدرسة في الكون دون عائلات مثل عائلتك.

أداة البحث الإجرائي رقم (٦)

مجموعات التركيز الطلابية

١. ما أفضل شيء في المدرسة؟

٢. هل تتذكر وقتاً شعرت فيه بالترحيب في المدرسة؟

٣. ما الأشياء التي يفعلها معلموك لتجعلك تشعر بأنك مهم في الصف؟

٤. هل هناك أوقات لا تشعر فيها بالترحيب؟

٥. ماذا نستطيع أن نفعل لتصبح مدرستنا أفضل وأكثر ترحيباً وشمولاً؟

أداة البحث الإجرائي رقم (٧)

استبانة الطالب

في أي صف أنت؟.....................

اختر إجابة لكل سؤال مما يأتي:

	أوافق بقوة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بقوة
الطلبة في مدرستنا منسجمون معاً.					
يفضل الطلبة غالباً التفاعل مع أقرانهم.					
يعرف الطلبة في مدرستنا كيف يشتكون بشأن التحرش والمضايقات والإساءات الاجتماعية للمسؤولين.					
يشعر الطلبة بعدم الحرج عندما يشتكون بشأن التحرش والمضايقات والإساءة الاجتماعية للمسؤولين.					
يعمل معلمو المدرسة بجد ونشاط لإيجاد بيئة آمنة ترحب بكل طالب.					
يشعر كل طالب بالانتماء في المدرسة.					
تساعد المدرسة في إيجاد فرص للطلبة للتعرف على بعضهم بعضاً.					
الطلبة والراشدون في مدرستنا يستمعون لبعضهم بعضاً.					
أتشوق للحضور إلى المدرسة كل صباح.					

في الأشهر الثلاثة الماضية.....(أجب بنعم أو لا) من فضلك.

نعم لا ١. شاهدت عبارات عنصرية مسيئة مكتوبة في المدرسة.

نعم لا ٢. سمعت طالباً يستخدم عبارات مسيئة.

نعم لا ٣. سمعت طالباً يسخر من آخر أو يضايقه.

نعم لا ٤. سمعت معلماً أو راشداً في المدرسة يستخدم عبارات مهينة ضد مجموعة معينة من الطلبة.

نعم لا ٥. تحدثت مرة مع شخص ما عن المناخ العام في مدرستنا.

أداة البحث الإجرائي رقم (٨)

مراجعة سجل الانضباط

تواريخ مراجعة الانضباط:..................... إلى.........................

العلامات المحللة:..............

حالات التوقيف والطرد			
التحويلات إلى الإدارة	السنة:	السنة:	السنة:
التوقيفات			
الطرد من المدرسة			

عدد الطلبة الذين تم إيقافهم بسبب العرق أو الجنس							
	أمريكيون أفارقة	أسبان	آسيويون	أمريكيون	أبيض	أجناس أخرى	المجموع
ذكر							
أنثى							
المجموع							

- مَنْ أكثر ثلاثة معلمين قاموا بتحويل طلبة إلى الإدارة بسبب إخلال في النظام؟
- مَنْ أقل ثلاثة معلمين قاموا بتحويل طلبة إلى الإدارة بسبب إخلال في النظام؟
- ما الصف أو القسم الذي يحظى بأعلى نسبة من هذه التحويلات؟
- ما الصف أو القسم الذي يحظى بأقل نسبة من هذه التحويلات؟
- هل هناك مجموعة طلابية معينة (متعلمو اللغة الإنجليزية، ذوو الإعاقات، الذين يحصلون على غداء مجاني) تكثر بينها حالات التحويل؟ إذا كانت الإجابة نعم، صف هذه المجموعة.
- هل هناك مواقع معينة في المدرسة تكثر فيها حالات التحويل؟ إذا كانت الإجابة نعم، صف هذه المواقع.
- هل هناك أوقات محددة تكثر فيها حالات الإحالة؟

أداة البحث الإجرائي رقم (٩)

وجهات نظر المعلم حول سلوك الطالب المُشْكِل

ما مدى حدوث مشكلة في المدرسة بسبب الأمور الآتية؟ (اختر ما ينطبق وصِف ذلك):

[ ] المشاجرات بين الطلبة.

[ ] السرقة أو السطو.

[ ] نشاطات العصابات.

[ ] عدم الانضباط في الصف.

[ ] الفوضى في الممرات.

[ ] عدم احترام الطالب للمعلم.

[ ] تهديد المعلمين بالعنف.

- اختر أحد المواضيع أعلاه وصف كيف تم التعامل معه. هل كانت الإجراءات مفيدة؟ هل عولجت المشكلات؟
- ما مدى تأثير المعلمين في وضع معايير لسلوك الطلبة؟
- عندما يتورط الطلبة في سلوك غير مقبول، هل تكون العقوبات مناسبة؟

أداة البحث الإجرائي رقم (١٠)

مؤشرات النجاح في العمل التعاوني في مجموعات

المؤشر	٤- نموذجي	٣- تطبيق	٢-اقتراب من الهدف	١- محدودة
درجة تعقيد المهمة: تمثل المهمة تطبيقاً جديداً لمفهوم يناسب مستوى معيناً ويصمم بحيث لا يكون المخرج مضموناً (هناك فرصة للفشل المنتج).	تعكس المهمة الهدف وما تمت نمذجته. وتسمح للطلبة باستخدام عدة مصادر لتطبيق معرفتهم بما عرض لهم بإبداع. ويستطيع الطلبة أن يمارسوا المفهوم الجديد.	توفر المهمة للطلبة عدة فرص واضحة لتطبيق وتوسيع ما تمت نمذجته. يسمح للطلبة باستخدام مصادر متعددة لتطبيق معرفتهم لما عرض لهم بإبداع.	المهمة تعكس الهدف نوعاً ما ولكن فرص التطبيق والإبداع قليلة.	المهمة تعكس ما تمت نمذجته تماماً. ولا يعطى الطالب فرصة/أو يعطى فرصة ضئيلة لتطبيق المفهوم الجديد.
إنتباه مشترك للمهمات والمواد: يتفاعل الطلبة مع بعضهم بعضاً لبناء معرفة كل منهم. تشتمل المؤشرات الخارجية على لغة الجسد والحركة المرافقة بالمحادثات المفيدة ونظرات مشتركة إلى المواد.	يسأل الطلبة أسئلة ناقدة لبعضهم بعضاً لتشكيل وتطوير آراء شخصية واستخلاص نتائج. ويستطيع الطلبة تقييم وتجميع معلومات واستخدام عدة مصادر لاكتساب معلومات جديدة أو غير معروفة.	لغة الجسد والنظر والتفاعل اللغوي تدل على وجود اهتمام مشترك بالمادة أو المهمة من جميع أفراد المجموعة. يستطيع الطلبة توضيح مساهماتهم ومساهمات المجموعات الأخرى.	لغة الجسد والنظر والتفاعل اللغوي تدل على الانتباه المتبادل للمهمة أو المواد من معظم أفراد المجموعة. ولا يدعي الطلبة مسؤولية أحدهم عن المساهمات الهادفة.	يقسم الطلبة المهمة بينهم ليستطيعوا العمل معاً ثم يجتمعون معاً في النهاية. إن لغة الجسد والنظر ونقص التفاعل اللغوي تدل على العمل المستقل الذي يحدث بين أفراد المجموعة.
الإقناع بالأدلة وليس المجادلة: يشعر الطلبة بالمسؤولية عند تقديم الأدلة وطرح الأسئلة التي تهدف للإقناع والتفاهم لا للجدل فحسب.	يتوصل الطلبة إلى تفاهم أو إجماع اعتماداً على الأدلة والآراء التي قدمها الآخرون. يكون كل فرد مسؤول باستخدام استراتيجيات طرح الأسئلة وتقديم الأدلة للإقناع أو المخالفة في الرأي. ويكون النقاش باحترام ولطف.	يطلب الطلبة أدلة ويقدمونها أيضاً لدعم آرائهم. ويستمر الأفراد في الاحتفاظ بمعتقداتهم الأولية بشأن موضوع دون اعتبار أدلة الآخرين. تكون المناقشات عادة مؤدبة ولكن بعض الأفراد قد لا يسهمون فيها.	هناك عملية معروفة للحديث المسؤول. ولكن حوار الطلبة محدود. وهناك جهود ضئيلة لدعم المنتج. تكون المناقشة محترمة، وأحياناً يسيطر عليها أحد أفراد المجموعة وأحياناً تنحرف عن موضوعها الرئيس.	لا توجد إجراءات نافذة لتسهيل المناقشات المسؤولة. يكون عدم التنظيم واضحاً ولذلك يخرج الطلبة من موضوعهم المحدد، ولن يستطيعوا إكمال المنتج.

الدعم اللغوي: يتوافر للطالب دعم لغوي شفهي وكتابي ومن المعلم والزملاء لتعزيز استخدام اللغة الأكاديمية.	تحدد أنماط الجمل في ضوء الكفاءة والحاجة. تتوافر قوالب لغوية متنوعة لاستخدام الطلبة في اللغة الأكاديمية وفي الكتابة. وتتضمن النماذج التي يقدمها المعلم استعمال القوالب والمفردات الأكاديمية وتوقعات عالية للإنتاج اللغوي.	يستخدم الطالب واحد أو اثنين من القوالب اللغوية المتوافرة في سياق مفيد. كما تتوافر مجموعة من المفردات لاستعمال الطلبة. يقدم المعلم أنموذجاً لهذه القوالب. يشجع الطلبة على استخدام اللغة في التدريس الموجه والعمل في مجموعات.	اللغة الأكاديمية المتعلقة بالمفهوم أو المعيار متوافرة. وقد يقدم قالب معين ويقوم المعلم بتقديم أنموذج واحد على الأقل لتوضيح استخدام المفردات أو القالب اللغوي. يشجع الطلبة على استخدام المفردات المستهدفة دون توجيه أو إرشاد.	تعلق المفردات ولكن استخدامها لا يوضح بمثال. يطلب من الطلبة استخدام المفردات فقط. ولا يعطى الطلبة نماذج لغوية أيضاً.
دور المعلم: ماذا يفعل المعلم في أثناء العمل في مجموعات؟	يقدم المعلم مساعدات للطلبة وفقاً لأسئلتهم ويتأكد من فهمهم بانتظام. تستخدم الأدلة التي تجمع في هذه الأثناء للتخطيط لمزيد من التدريس.	تقدم مساعدات قليلة ويتأكد المعلم من الفهم – ولكنه يؤخر تصحيح الخطأ وتعديل التعليمات. هناك رابط للمزيد من التدريس.	تقدم المساعدة ويتأكد المعلم من الفهم ولكن هذا لا يستخدم للتخطيط لمزيد من التدريس.	يدير المعلم الطلبة ولكنه لا يتفاعل مع المجموعات لتعزيز المعرفة بالمفاهيم.
تقسيم الطلبة في مجموعات: يوزع الطلبة في مجموعات من ٢-٥ للإفادة القصوى من المزايا الفردية دون تضخيم جوانب الحاجة (كما يحدث في المجموعات غير المتجانسة).	المجموعات مرنة وقابلة للتغيير وفقاً لكفاءة الطلبة وحاجاتهم الأكاديمية و/أو المادة الدراسية. يحدث عمل مثمر في المجموعات طيلة اليوم.	توزيع غير متجانس مقصود ومرن استجابة لكفاءة الطلبة.	يحدث شيء من التوزيع غير المتجانس ولكن التوزيع المتجانس هو المسيطر. القرارات وفقاً لنتائج التقييم غير واضحة.	الممارسات الجماعية غير متجانسة وتستخدم للجدولة فقط.

المرجع:

Frey, N. & Fisher, D. (2010). Motivation requires a meaningful task. English Journal, 100 (1), 30-36. Used with permission. National council of Teacher of English.

أداة البحث الإجرائي رقم (١١)

تحليل الفيديو

اجمع أمثلة عن الفئات الآتية:

العقلية المنفتحة	عزو النجاح للطالب
القدرة على الفعل	**الهوية**

أداة البحث الإجرائي رقم (١٢)

الملاحظة الصفية المقيدة

الإجــراء	الطالب المستهدف رقم(١)	الطالب المستهدف رقم(٢)	الطالب المستهدف رقم(٣)	ملاحظات
فرص متكافئة للإجابة				
التأكيدات				
الثناء				
وقت الإنتظار				
القرب				

أداة البحث الإجرائي رقم (١٣)

استبانة معتقدات التعلم

الرجاء الإجابة عما يأتي وفقاً للمقياس الاتي:

١ = أوافق بقوة.

٢ = أوافق نوعاً ما.

٣ = لا أوافق نوعاً ما.

٤ = لا أوافق بقوة.

___ ١. أشعر أن نظامنا التربوي يسير على ما يرام.

___ ٢. أشعر بأنني مدرب للقيام بالتدريس بدرجة عالية من الجودة وبنجاح.

___ ٣. أشعر بأني لا أكمل مقررات المنهاج بسبب التركيز على التدريس العلاجي.

___ ٤. أشعر أن لدي الوقت الكافي للتدريس بدجة عالية من الكفاءة وبنجاح.

___ ٥. أشعر أن الدرجات ثابتة ويجب ألا تتغير بعد وضعها.

___ ٦. أشعر بأن من الصعب تعديل التدريس وتعديل إسلوبي في التدريس لتلبية حاجات طلبتي.

___ ٧. أشعر بأنه من العدل أن نمنح للطلبة عدة فرص لإبداء إتقانهم وتعلمهم.

___ ٨. أشعر بأن وجود شخص راشد آخر في الصف يشكل مشكلة لي.

___ ٩. أشعر أن سلوك بعض الطلبة يشتت الآخرين ويستهلك من وقت التدريس.

___ ١٠. أشعر أن الطلبة يستغلون نظام الدرجات/العلامات عندما يكون مرناً.

الرجاء إكمال هذه الفكرة:

يتحقق التعلم بأفضل شكل عندما........

أداة البحث الإجرائي رقم (١٤)

الزيارة الصفية القصيرة

التاريخ:	الصف:			المادة:
الوقت:	طول الزيارة:	٠ –١٠ ٣٠ –٤٠	١٠ –٢٠ ٤٠ –٥٠	٢٠ –٣٠ ٥٠ –٦٠

حدد مراحل النقل التدريجي للمسؤولية في الزيارة الصفية القصيرة:

حدد أو أعد تحديد هدف المحتوى والهدف اللغوي ومخرجات العمل في مجموعات.

تقديم نموذج للدرس المركز مستخدماً اسلوب "أنا......".

تدريس موجه في أثناء العمل المنتج في مجموعات (سؤال، توجيه، تفسير مباشر ونمذجة).

عمل منتج في مجموعات (ذو معنى، واجب مشترك وتعاوني).

تعلم مستقل (فردي).

التركيز على المنهاج – الأهداف

ما الأهداف المعلنة لدرس اليوم؟

هدف المحتوى:

الهدف اللغوي:

مخرج التعلم في مجموعات:

حدد عناصر الأهداف في ضوء نتائج الأبحاث:

نعم	لا	
☐	☐	تعكس ما يتعلمه الطالب اليوم.
☐	☐	ترتكز على الأسس لهذه المادة والصف.
☐	☐	تتطلب تفكيراً ناقداً ومبدعاً من الطالب.

	يكتسب معلومات	يحل مشكلة	يطبق مهارة	يقيم عملية

نعم	لا	
☐	☐	تعكس حاجات الطالب اللغوية الشفهية والمكتوبة لدرس اليوم.
☐	☐	تعرض المفردات الجديدة أو القوالب الأكاديمية اللغوية لدرس اليوم.

حدد نوع الهدف اللغوي:

	مفردات متخصصة	مفردات فنية

	قواعد	قواعد - أفعال القول	قواعد - القوالب والنماذج

تابع: أداة البحث الإجرائي رقم (١٤)

الزيارة الصفية القصيرة

<table>
<tr><td colspan="5">حدد الهدف اللغوي:</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="3">الوظيفة: استعمال اللغة للتعبير عن الرأي، التلخيص، الإقناع،السؤال، التسلية، الإخبار،التسلسل، عدم الموافقة، التقييم، التبرير، المحاورة، الوصف</td></tr>
<tr><td colspan="5">التركيز على التدريس - النمذجة والتدريس الموجة</td></tr>
<tr><td colspan="5">حدد العناصر الملاحظة للنمذجة في ضوء نتائج الأبحاث:</td></tr>
<tr><td>نعم</td><td>لا</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>☐
☐
☐
☐</td><td>☐
☐
☐
☐</td><td colspan="3">تشتمل اللغة على عبارات تبدأ بـ "أنا....." وليس "أنت" بشكل ثابت.
تركز على تفكير المعلم (ليست تعليمات) لتدريب الطلبة على كيفية تفكير المعلم.
يوضح الدرس ملاءمة الهدف لحياة الطالب خارج الصف بقصد التعلم.
يشجع على التركيز على استيعاب النص من خلال:.......</td></tr>
<tr><td></td><td>حل الكلمات</td><td>مفردات</td><td>تركيب النص</td><td>خصائص النص</td></tr>
<tr><td colspan="5">حدد عناصر التدريس الموجه وفقاً لنتائج الأبحاث</td></tr>
<tr><td>نعم</td><td>لا</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>☐
☐</td><td>☐
☐</td><td colspan="3">يراعي المعلم عمداً الفروق الفردية بتقديم المساعدة لجميع الطلبة.
يستجيب المعلم لحالات سوء الفهم أو الفهم الجزئي بطرح الأسئلة، أو الإشارات البسيطة لمساعدة الطالب على إزالة سوء الفهم.</td></tr>
<tr><td colspan="5">حدد عناصر عملية تأكد المعلم من الإستيعاب وفقاً لنتائج الأبحاث:</td></tr>
<tr><td>نعم</td><td>لا</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>☐
☐</td><td>☐
☐</td><td colspan="3">يستطيع المعلم أن يفسر كيف يتأكد من الإستيعاب في أثناء الدرس وبعده.
يستطيع المعلم أن يفسر كيفية إستخدام بيانات تعلم الطالب في إتخاذ القرارات اللاحقة لهذا الدرس وما يليه.</td></tr>
<tr><td colspan="5">التركيز على المتعلم - العمل في مجموعات والتعلم المستقل.</td></tr>
<tr><td colspan="5">حدد شكل المجموعات:</td></tr>
<tr><td>فردي</td><td>طالبان</td><td>ثلاثة طلاب</td><td>أربعة طلاب</td><td>جميع طلبة الصف</td></tr>
</table>

تابع: أداة البحث الإجرائي رقم (١٤)

الزيارة الصفية القصيرة

التركيز على المتعلم: العمل في مجموعات والتعلم المستقل		
حدد مدى تعقيد عمل الطالب (مستوى عمق المعرفة): تفكير واسع يتطلب تفكير معقد ومنطق وتخطيط وربط المفاهيم في المادة نفسها ومع المواد الأخرى. تفكير إستراتيجي يتطلب تحليل منطقي وتطوير خطة أو عدد من الخطوات يشتمل على درجة من التعقيد وأكثر إجابة محتملة. تطبيق أساسي للمهارات والمفاهيم بإستخدام المعلومات والمعرفة بالمفاهيم، يتطلب خطوتين أو أكثر. استذكار أو إعادة حقيقة أو معلومة بعبارات الطالب.		
يستطيع طلبة تم إختيارهم عشوائياً التوضيح بلغتهم الخاصة:		
نعم	لا	
☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	ما يتعلمونه. ما يتوقع منهم إنتاجه للتعبير عن تعلمهم. ملاءمة تعلمهم لحياتهم خارج الصف.
حدد عناصر العمل في مجموعات وفقاً لنتائج الأبحاث:		
نعم	لا	
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	يشجع الطلبة على حل مشكلة أو التعامل مع موقف جديد يشتمل على درجة من التحدي ويتطلب تطبيقاً للمفاهيم التي تعلمها. يجد الطلاب المهمة صعبة ولكنها غير مستحيلة بمساعدة من المعلم. يمنح الطالب فرصة لتطبيق المفاهيم (لا مجرد إعادة ما ذكره المعلم). يستخدم الطلبة عدداً من المصادر للتعامل مع المفاهيم وتطبيق معرفتهم. يستخدم الطلبة التفكير الإبداعي أو الناقد لتثبيت ما تعلموه وتحسين مهاراتهم. يتفاعل الطلبة معاً لبناء معرفة بعضهم بعضاً. تتضمن المؤشرات على استخدام لغة الجسد والحركة واللغة المناسبة للحوار وتبادل النظرات والمشاركة في المواد. يستخدم الطلبة حواراً مؤدباً يسمح لهم بالمعارضة والاختلاف مع المحافظة على الأدب. يشعر كل طالب بالمسؤولية بطرح أسئلة على بعضهم بعضاً.

تابع: أداة البحث الإجرائي رقم (١٤)

الزيارة الصفية القصيرة

حدد عناصر العمل في مجموعات وفقاً لنتائج البحث:		
نعم	لا	
☐	☐	الطالب يسأل ويقدم أدلة للإقناع أو للمعارضة أو لدعم فكرة أو للتوصل إلى فهم أفضل اعتماداً على آراء الآخرين.
☐	☐	يتواصل الطلبة باستعمال المفردات الجديدة أو قوالب الجمل الأكاديمية.
☐	☐	يحترم الطلبة المصادر والمعدات المتوافرة في الصف.

تظهر مسؤولية الطالب في العمل الجماعي من خلال:	
عرّف أدوار تعتمد على مجموعات	مهمة تعاونية مكتوبة تحدد مساهمة كل فرد (الألوان).
أنموذج العمل التعاوني	نموذج فردي لمهمة جماعية في المختبر.
مناقشة هادفة	أمور أخرى:........

حدد عناصر التعلم المستقل وفقاً لنتائج الأبحاث:		
نعم	لا	
☐	☐	يطبق الطلبة ما تعلموه على مهمات جديدة يستطيعون فهمها وإكمالها.
☐	☐	تساعد المهمات الجديدة الطلبة على تحسين مهاراتهم وخبراتهم.

التركيز على بيئة التعلم الصفية		
نعم	لا	
☐	☐	عرض نماذج من أعمال الطلبة المتازة توضح التوقعات من الأهداف.
☐	☐	عرض إرشادات التصحيح بلغة لطيفة للطالب.
☐	☐	أعمال روتينية واضحة لبيئة آمنة منظمة تدل على مسؤولية الطلبة نحو التعلم.

تابع: أداة البحث الإجرائي رقم (١٥)

تقييم الواجب البيتي

المعلم: ________________ الصف: ________

التاريخ: ______ المحتوى:________________________

أكمل الفراغ:

عدد الطلبة الذين طلب منهم واجبات بيتية: ______

عدد الطلبة الذين أكملوا الواجب بشكل صحيح: ______

عدد الطلبة الذين أكملوا الواجب بشكل خطأ: ______

عدد الطلبة الذين لم يكملوا الواجب: ______

النسبة المئوية للإجابات الصحيحة: ______ النسبة المئوية للخطأ: ______

تحليل المهام

هدف الواجب البيتي	الميزات	الدليل
بناء الطلاقة	فرص متعددة للممارسة تركيز على مهارة أو مهارتين وسيلة للتوصل إلى مهارات أو معرفة أخرى	
التطبيق	يسمح باستعمال مهارة لحل مشكلة أو تطبيق قاعدة أو مبدأ يستعمل مهارة سابقة في موقف جديد	
مراجعة	الطالب يستعمل مهارة أو معرفة سابقة تسمح للطالب لتأكيد إستيعابه وتقييم تعلمه مرتبطة بالتعلم الحالي من حيث المفاهيم	
التوسع	احتمال تطوير فهم جديد تؤدي إلى إنتاج جديد أو إبتكار تتطلب إستعمال عدة مهارات أو معارف	

تابع: أداة البحث الإجرائي رقم (١٥)

تقييم الواجب البيتي

التحليل التأملي

- هل يفهم الطلبة جيداً كيف تطبق المهارة؟
- هل مستوى الصعوبة متدنٍ إلى درجة تسمح للطالب بالتركيز على السرعة/الطلاقة بدلاً من التركيز على كيفية أداء المهارة؟
- ما القاعدة أو المبدأ الذي سيستخدمه الطالب لحل المشكلة؟
- هل يمتلك الطالب الخلفية المعرفية والخبرة اللازمة لفهم الموقف الجديد؟
- ما المهارات السابقة أو المعرفة الضرورية للتعلم والتقييم في المستقبل؟
- كيف سيسهم هذا في تعزيز وعي الطالب بكيفية استعمالهم للمهارات والمعرفة؟
- ما المهارات أو المعرفة السابقة التي تشكل أساساً للتدريس الحالي؟
- هل يساعد الواجب البيتي في إيجاد معرفة جديدة أو تكوين مجموعة من المفاهيم؟
- هل سيوجد الطالب منتجاً أو إبداعاً جديداً لم يفعله من قبل؟
- ما المهارات أو المعرفة التي يحتاجها الطالب لإكمال هذا الواجب البيتي؟

المصدر:

Adapted from Fisher, D., & Frey, N. (2008). Homework and the gradual release of responsibility: Making student "responsibility" possible. English Journal, 98 (2), 40-45.

أداة البحث الإجرائي رقم (١٦)

مقياس المثابرة

أجب عن الأسئلة الآتية: كن صادقاً في إجابتك. ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة.

١. أهدف لأن أكون أفضل شخص في العالم فيما أعمل.

□ أنا كذلك كثيراً.

□ أنا كذلك تقريباً.

□ أنا كذلك نوعاً ما.

□ لست كذلك كثيراً.

□ لست كذلك أبداً.

٢. لقد تغلبت على الصعوبات التي اعترضتني في مواجهة أحد التحديات المهمة.

□ أنا كذلك كثيراً.

□ أنا كذلك تقريباً.

□ أنا كذلك نوعاً ما.

□ لست كذلك كثيراً.

□ لست كذلك أبداً.

٣. الأفكار والمشاريع الجديدة تلفت اهتمامي أحياناً عن الأفكار والمشاريع السابقة.

□ أنا كذلك كثيراً

□ أنا كذلك تقريباً

□ أنا كذلك نوعاً ما

□ لست كذلك كثيراً

□ لست كذلك أبداً

٤. أنا طموح.

□ أنا كذلك كثيراً.

□ أنا كذلك تقريباً.

□ أنا كذلك نوعاً ما.

تابع: أداة البحث الإجرائي رقم (١٦)

مقياس المثابرة

□ لست كذلك كثيراً.

□ لست كذلك أبداً.

٥. تتغير اهتماماتي من سنة إلى أخرى.

□ أنا كذلك كثيراً.

□ أنا كذلك تقريباً.

□ أنا كذلك نوعاً ما.

□ لست كذلك كثيراً.

□ لست كذلك أبداً.

٦. العقبات لا تثبط عزيمتي.

□ أنا كذلك كثيراً.

□ أنا كذلك تقريباً.

□ أنا كذلك نوعاً ما.

□ لست كذلك كثيراً.

□ لست كذلك أبداً.

٧. استحوذت على فكري فكرة أو مشروع معين لفترة قصيرة ولكني نفذت اهتمامي فيما بعد.

□ أنا كذلك كثيراً.

□ أنا كذلك تقريباً.

□ أنا كذلك نوعاً ما.

□ لست كذلك كثيراً.

□ لست كذلك أبداً

٨. أنا أعمل بجد.

□ أنا كذلك كثيراً.

□ أنا كذلك تقريباً.

□ أنا كذلك نوعاً ما.

تابع: أداة البحث الإجرائي رقم (١٦)

مقياس المثابرة

- ☐ لست كذلك كثيراً.
- ☐ لست كذلك أبداً.

٩. غالباً ما أحدد لنفسي هدفاً ولكني أختار هدفاً آخر فيما بعد.

- ☐ أنا كذلك كثيراً.
- ☐ أنا كذلك تقريباً.
- ☐ أنا كذلك نوعاً ما.
- ☐ لست كذلك كثيراً.
- ☐ لست كذلك أبداً.

١٠. أجد صعوبة في التركيز على مشروع يتطلب إنجازه أكثر من عدة أشهر.

- ☐ أنا كذلك كثيراً.
- ☐ أنا كذلك تقريباً.
- ☐ أنا كذلك نوعاً ما.
- ☐ لست كذلك كثيراً.
- ☐ لست كذلك أبداً.

١١. أنا أكمل ما أبدأ به.

- ☐ أنا كذلك كثيراً.
- ☐ أنا كذلك تقريباً.
- ☐ أنا كذلك نوعاً ما.
- ☐ لست كذلك كثيراً.
- ☐ لست كذلك أبداً

١٢. إن تحقيق شيء ذي أهمية دائمة أسمى هدف في حياتي.

- ☐ أنا كذلك كثيراً.
- ☐ أنا كذلك تقريباً.
- ☐ أنا كذلك نوعاً ما.

تابع: أداة البحث الإجرائي رقم (١٦)

مقياس المثابرة

□ لست كذلك كثيراً.

□ لست كذلك أبداً.

١٣. أعتقد أن الإنجاز أو التحصيل مبالغ في تقديره.

□ أنا كذلك كثيراً.

□ أنا كذلك تقريباً.

□ أنا كذلك نوعاً ما.

□ لست كذلك كثيراً.

□ لست كذلك أبداً.

١٤. حققت هدفاً استغرق سنوات من العمل.

□ أنا كذلك كثيراً.

□ أنا كذلك تقريباً.

□ أنا كذلك نوعاً ما.

□ لست كذلك كثيراً.

□ لست كذلك أبداً.

١٥. أنا أُدفع للنجاح.

□ أنا كذلك كثيراً.

□ أنا كذلك تقريباً.

□ أنا كذلك نوعاً ما.

□ لست كذلك كثيراً.

□ لست كذلك أبداً.

١٦. لدي اهتمامات جديدة كل بضعة أشهر.

□ أنا كذلك كثيراً.

□ أنا كذلك تقريباً.

□ أنا كذلك نوعاً ما.

تابع: أداة البحث الإجرائي رقم (١٦)

مقياس المثابرة

□ لست كذلك كثيراً.

□ لست كذلك أبداً.

١٧. انا مثابر وحذر.

□ أنا كذلك كثيراً.

□ أنا كذلك تقريباً.

□ أنا كذلك نوعاً ما.

□ لست كذلك كثيراً.

□ لست كذلك أبداً.

تابع: أداة البحث الإجرائي رقم (١٦)

تعليمات تصحيح مقياس المثابرة

تخصص الدرجات الآتية للأسئلة: ١، ٢، ٤، ٦، ٨، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٧ :

٥= أنا كذلك كثيراً.

٤= أنا كذلك تقريباً.

٣= أنا كذلك نوعاً ما.

٢= لست كذلك كثيراً.

١= لست كذلك أبداً.

وتخصص الدرجات الآتية للأسئلة: ٣، ٥، ٩،٧، ١٠، ١٣، ١٦ :

١= أنا كذلك كثيراً.

٢= أنا كذلك تقريباً.

٣= أنا كذلك نوعاً ما.

٤= لست كذلك كثيراً.

٥= لست كذلك أبداً.

تحسب درجات مقياس المثابرة بحساب معدل متوسط درجات الأسئلة ٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٤، ١٦، ١٧:

ويحسب ثبات الإهتمام بحساب معدل علامات/درجات الأسئلة ٣، ٥، ٧، ٩، ١٠، ١٦.

وتحسب المثابرة في الجهد بحساب معدل علامات الأسئلة ٢، ٦، ٨، ١١، ١٤، ١٧.

وتحسب درجة المثابرة المختصرة بحساب علامات الأسئلة ٣، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٧.

ويحسب الطموح بحساب معدل علامات الأسئلة ١، ٤، ١٢، ١٣، ١٥.

المراجع

Duckworth, A. L, & Quinn, P. D. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). Journal of Personality Assessment, 91, 166-174.
http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/Duckworth%20and%20Quinn.pdf

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and Passion for long-term gools. Journal of Personality and Social Psychology, 9, 1087-1101.

أداة البحث الإجرائي رقم (١٧)

تقييم الإنقاذ الأكاديمي

النسبة المئوية للطلبة في خطة الإنقاذ الأكاديمي حسب الصف أو الموضوع:

....

....

....

أهم الاحتياجات:

....

....

....

أقل الاحتياجات أهمية:

....

....

....

وفقاً لاتفاق الإنقاذ الأكاديمي:

ما المجالات التي يتعثر فيها الطلبة؟

....

....

....

ما الإستراتيجيات التي يوصى بها؟

....

....

....

ما مدى فعالية الإتفاقات السابقة؟

....

....

....

أداة البحث الإجرائي رقم (١٨)

مقياس فاعلية المعلم

(النموذج الطويل)[١]

يسمى هذا المقياس بمقياس ولاية أوهايو لقياس فعالية المعلم لأنه طور في جامعة أوهايو، ولكننا نفضل تسميته مقياس فعالية المعلم.

معتقدات المعلم		كم تستطيع أن تفعل								
تعليمات: صممت هذه الاستبانة لتوفر لنا فهماً أفضل للأشياء التي تخلق مشكلات للمعلمين في أثناء نشاطاتهم المدرسية. اختر الإجابة التي تناسبك. ستبقى إجاباتك سرية.		لا شيء		قليل جداً		بعض التأثير		كثيراً نوعاً ما		كثيراً
١.	كم تستطيع أن تفعل للتعامل مع الطالب صعب المراس؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٢.	كم تستطيع مساعدة طلبتك على التفكير الناقد؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٣.	كم تستطيع أن تفعل لضبط السلوك المخل بنظام الصف؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٤.	كم تستطيع أن تفعل لحفز دافعية الطالب الذي لا يهتم كثيراً في المدرسة؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٥.	إلى أي مدى تستطيع أن تجعل توقعاتك لسلوك الطلبة واضحة؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٦.	كم تستطيع أن تفعل لتقنع الطلبة أنهم يستطيعون النجاح في المدرسة؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٧.	ما مدى قدرتك على الإستجابة لأسئلة الطلبة الصعبة؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)

.٨	ما مدى قدرتك على تأسيس عادات صفية تساعد على إستمرارية النشاطات؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
.٩	ما مدى قدرتك على إقناع الطلبة لتقدير التعلم؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
.١٠	ما مدى قدرتك على قياس إستيعاب الطلبة لما درسوه؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
.١١	ما مدى قدرتك على وضع أسئلة جيدة لطلبتك؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
.١٢	ما مدى قدرتك على تعزيز الإبداع عند الطلبة؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
.١٣	ما مدى قدرتك على إقناع الطلبة بإتباع قوانين الصف؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
.١٤	كم تستطيع أن تفعل لتحسين فهم طالب فاشل؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
.١٥	ما مدى قدرتك على تهدئة طالب مشاغب في الصف؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
.١٦	ما مدى قدرتك على تأسيس نظام لإدارة كل مجموعة من الطلبة؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
.١٧	ما مدى قدرتك على تعديل دروسك لتناسب الفروق الفردية بين الطلبة؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
.١٨	ما مدى قدرتك على إستخدام عدد من إستراتيجيات التقييم؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
.١٩	ما مدى قدرتك على ضبط سلوك بعض الطلبة ومنعهم من إفساد الدرس؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
.٢٠	ما مدى قدرتك على تقديم تفسير أو توضيح بديل عندما لا يفهم الطلبة نقطة ما؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)

٢١.	ما مدى قدرتك على الإستجابة للطلبة الذين يتحدونك؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٢٢.	كم تستطيع أن تفعل لمساعدة الأسر على تحسين أداء أبنائهم في المدرسة؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٢٣.	ما مدى قدرتك على تنفيذ إستراتيجيات بديلة في الصف؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٢٤.	ما مدى قدرتك على توفير تحديات مناسبة لكل طالب قادر على ذلك؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٢٥.	ما مدى قدرتك على إقناع الطلبة بإتباع قوانين الصف؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)

تابع : أداة البحث الإجرائي رقم (١٨)

مقياس فاعلية المعلم

(النموذج القصير)

معتقدات المعلم		كم تستطيع أن تفعل								
تعليمات: صممت هذه الإستبانة لتوفر لنا فهماً أفضل للأشياء التي توجد مشكلات للمعلمين في أثناء نشاطاتهم المدرسية. اختر الإجابة التي تناسبك. ستبقى إجاباتك سرية.		لا شيء		قليل جداً		بعض التأثير		كثيراً نوعاً ما		كثيراً
١.	كم تستطيع أن تفعل لضبط السلوك المخل بنظام الصف؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٢.	كم تستطيع أن تفعل لحفز دافعية الطالب الذي لا يهتم كثيراً في المدرسة؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٣.	كم تستطيع أن تفعل لتقنع الطلبة أنهم يستطيعون النجاح في المدرسة؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٤.	ما مدى قدرتك على إقناع الطلبة لتقدير التعلم؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٥.	ما مدى قدرتك على وضع أسئلة جيدة لطلبتك؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٦.	ما مدى قدرتك على إقناع الطلبة بإتباع قوانين الصف؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٧.	ما مدى قدرتك على تهدئة طالب مشاغب في الصف؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
٨.	ما مدى قدرتك على تأسيس نظام لإدارة كل مجموعة من الطلبة؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)

.٩	مـا مـدى قـدرتك علـى إسـتخدام عـدد مـن إستراتيجيات التقييم؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
.١٠	ما مدى قدرتك على تقديم تفسير أو توضيح بديل عندما لا يفهم الطلبة نقطة ما؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
.١١	كـم تسـتطيع أن تفعـل لمسـاعدة الأسـر علـى تحسين أداء أبنائهم في المدرسة؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)
.١٢	ما مدى قدرتك على تنفيذ إستراتيجيات بديلة في الصف؟	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)

تابع : أداة البحث الإجرائي رقم (١٨)

مقياس فاعلية المعلم

إرشادات تصحيح المقياس

إعداد:

Megan Tschannen-Moran, College of William and Mary Anita Woolfolk Hoy, the Ohio State University.

صدق المفهوم

لمزيد من المعلومات عن صدق المفهوم لهذا المقياس، يرجى الإطلاع على:

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing elusive Construct. Teaching and Teacher Educathon, 17, 783-805

التحليل العاملي

ينبغي لنا أن نجري تحليلاً عاملياً لتحديد كيفية استجابة المبحوثين عن الاستبانة. لقد وجدنا ثلاثة عوامل مترابطة بشكل ثابت: الفاعلية في مشاركة الطلبة والفاعلية في الممارسات التدريسية والفعالية في إدارة الصف، ولكن قد يحدث اختلاف قليل في المقاييس أحياناً. ونوصي باستخدام المقياس الطويل المكون من (٢٤) سؤالاً للمدرسين في فترة ما قبل الخدمة (أو المقياس القصير المكون من ١٢ سؤالاً) لأن العامل أقل وضوحاً في مثل هذه الحالة.

العلامات الفرعية

ولكي نحصل على علامات العوامل الثلاثة: الفعالية في مشاركة الطلبة والفعالية في الممارسات التدريسية والفعالية في إدارة الصف بحسب المتوسطات للأسئلة الآتية:

المقياس الطويل

الفعالية في مشاركة الطلبة الأسئلة:١، ٢، ٤، ٦، ٩، ١٢، ١٤، ٢٢.

الفعالية في إستراتيجيات التدريس — الأسئلة: ٧، ١٠، ١١، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٤.

الفعالية في إدارة الصف. — الأسئلة: ٣، ٥، ٨، ١٣، ١٥، ١٦، ١٩، ٢١.

المقياس القصير

الفعالية في مشاركة الطلبة. — الأسئلة: ٢، ٣، ٤، ١١.

الفعالية في إستراتيجيات التدريس. — الأسئلة: ٥، ٩، ١٠، ١٢.

الفعالية في إدارة الصف. — الأسئلة: ١، ٦، ٧، ٨.

د رجات الثبات

الجدول الآتي يوضح درجات الثبات كما ذكرها موران وهوي في كتابهما الذي ذكر أعلاه.

	المقياس الطويل			المقياس القصير		
	المتوسط	الإنحراف المعياري	ألفا	المتوسط	الانحراف المعياري	ألفا
مقياس فعالية المعلم	٧١	.٩٤	٩٤.	٧,١	.٩٨	،٩٠
المشاركة	٧,٣	١,١	.٨٧	٧,٢	١,٢	،٨١
التدريس	٧,٣	١,١	.٩١	٧,٣	١,٢	،٨٦
الإدارة	٦,٧	١,١	.٩٠	٦,٧	١,٢	،٨٦

أداة البحث الإجرائي رقم (١٩)

خطة عمل تحسين المدرسة

الجدول الآتي يوضح درجات الثبات كما ذكرها موران وهوي في كتابهما الذي ذكر أعلاه.

الاسم	
المدرسة	

حلل البيانات

صف النتائج التي حصلت عليها من تحليل بيانات تحصيل الطلبة.	
ما الأسئلة التي أثارها التحليل.	
حدد أولويات الحاجات في ضوء التحليل.	

وضح المشكلة

اجمع بيانات إضافية كمية ونوعية توفر سياقاً للبيانات التي حللتها.	
حدد الأسباب الأساسية والعوامل المساعدة في تفسير البيانات.	
حدد المجموعة التي اخترتها لخطتك ولماذا اخترتها.	

تابع : أداة البحث الإجرائي رقم (١٩)

خطة عمل تحسين المدرسة

ضع خطة عمل للبحث الإجرائي

حدد الأهداف العامة السنوية والأهداف المحددة للخطة.	
صف كيف ستشارك الإدارة والمعلمون والأسر والطلبة في الخطة.	
ما الأدلة التي تقبلها للتأكد من تحقيق الأهداف.	
وفقاً لنتائج توضيح المشكلة، صف الخطوات العلاجية والأنظمة التي ستنفذها لمعالجة المشكلة.	

ضع خطة عمل للبحث الإجرائي

صف بيانات مراقبة التقدم التي ستجمعها لتحديد مدى التقدم نحو الأهداف.	
حدد جوانب التطوير المهني اللازمة لتنفيذ الخطة.	

تابع : أداة البحث الإجرائي رقم (١٩)

خطة عمل تحسين المدرسة

نفذ وراقب خطة عملك

ضع جدولاً زمنياً لنشاطاتك السنوية.	
حدد أوقات جمع البيانات وتحليلها.	
ضع خطة لرصد التقدم والنتائج وإبلاغ أصحاب المصالح بها.	
حلل نتائج مراقبة التقدم.	
حدد المراجعات اللازمة للخطة في ضوء بيانات مراقبة التقدم.	
الإعلان عن التغيرات المطلوبة.	

قائمة المراجع

Abel, D. C. (Ed.). (1992). *Theories of human nature: Classical and contemporary readings*. New York: McGraw-Hill.

Alloway, M. (2010). Facing your reflection. *Principal Leadership, 10(9), 82-84*.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1996). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 56, 1-26.

Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol VII. Factors affecting implementation and continuation*. (Report No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140432)

Blankstein, A. M. (2004). *Failure* is *not an option: Six principles that guide student achievement in high-performing schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Block, P. (2008). *Community: The structure of belonging*. San Francisco: Berrett- Koehler.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.

Boudett, K. P., City, E., & Murnane, R. J. (2005). *Data wise: A step-by-step guide to using assessment results to improve teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Committee on Developments in the Science of Learning and Committee on Learning Research and Educational Practice, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.

Calhoun, E. (1999). *How to use action research in the self-renewing school.*

Alexandria, VA: ASCD.
Canady, R. L., & Retting, M. D. (1995). *Block scheduling: A catalyst for change in high schools.* Princeton, NJ: Eye on Education.
Canfield, J. (2007). *Chicken soup for the soul in the classroom*. Deerfield Beach, FL: HCI.
Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Chenoweth, K. (2010). Leaving nothing to chance. *Educational Leadership,* 68(3), 16-21. City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., & Tietel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Educational Press.
Coleman-Kiner, A. (June 8, 2011). Leading with love. *Education Week, 30(33), 25.*
Collins, J. C., & Porras, J. I. (1998). Building your company's vision. In Harvard Business Review *on change* (pp. 21-54). Boston: Harvard Business School Press.
Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2009). *Restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators.* Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
Covey, S. R. (2004). *The 7 habits of highly effective people* (Rev. ed.). New York: Free Press.
Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York: Harper & Row.
Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.
Deal, T. E., &. Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, & promises* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis.* Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
Denton, P. (2007). *The power of our words: Teacher language that helps children learn.* Turners Falls, MA: Northeast Foundation for Children.
DiJulius, J. R, III. (2003). *Secret service: Hidden systems that deliver unforgettable customer service*. New York: AMACOM.
DiJulius, J. R, III. (2008). *What's the secret? To providing a world-class*

customer experience. New York: Wiley.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92(6)*, 1087-1101.

Duckworth, A. L, & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91, 166-174. http://www.sas.upenn. ed u/ - duckwort/mages/Duckworth%20and%20Quinn. pdf

DuFour, R. (2004). Schools as learning communities. *Educational Leadership*, 61(8),6-11.

Dweck, C S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine.

Education Trust. (2011). *Dispelling the myth: Ware Elementary Kansas*. Retrieved from http://www.edtrust.org/dc/publication/ware-elementary

Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.

Fisher, D., Everlove, S., & Frey, N. (2009). Not just another literacy meeting. *Principal Leadership*, 9(9), 40-43.

Fisher, D., & Frey, N. (2006). Majority rules: A schoolwide literacy success. *Principal Leadership*, 6(7), 16-20.

Fisher, D., & Frey, N. (2008a). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: ASCD.

Fisher, D., & Frey, N. (2008b). Homework and the gradual release of responsibility: Making responsibility possible. *English Journal*, 98(2), 40-45.

Fisher, D., & Frey, N. (2010). *Enhancing RTI: How to ensure success with effective classroom instruction and intervention*. Alexandria, VA: ASCD.

Fisher, D., & Frey, N. (2011). *The purposeful classroom: How to structure lessons with learning goals in mind*. Alexandria, V A: ASCD.

Fisher, D., & Frey, N. (2012). *Improving adolescent literacy: Content area strategies at work* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Fisher, D., Frey, N., & Grant, M. (2009). A diploma that matters: Schoolwide efforts to improve high school teaching and learning. In S. R. Parris, D. Fisher, & K. Headley (Eds.), *Adolescent literacy*,

field-tested: Effective solutions for every classroom (pp. 191-203). Newark, DE: International Reading Association.

Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2011). Focusing on the participation and engagement gap: A case study on dosing the achievement gap. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16, 56-64.

Fisher, D., & Kennedy, C. (2001). *Inclusive middle schools.* Baltimore, MD: Brookes. Fisher, D., Sax, C., & Pumpian, I. (1999). *Inclusive high schools.* Baltimore: Brookes. Florian, D. (1997). *In the swim.* San Diego, CA: Harcourt Brace.

Frey, N. (2010). *The effective teacher's guide:* 50 *strategies to engage students and promote interactive learning (2nd ed.).* New York: Guilford.

Frey, N., & Fisher, D. (2011). *The formative assessment action plan: Practical steps to more successful teaching and learning.* Alexandria, V A: ASCD.

Frey, N., Fisher, D., & Nelson,]. (2010). Lessons from the melting pot. *Journal of Staff Development*, 31(5), 24-28.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change.* San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive.* San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M., & St. Germain, C. (2006). *Learning places: A field guide for improving the context of schooling.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Galton, F. (1886). Regression towards mediocrity in hereditary stature. *Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 15,246-226.

Gill, M. G., & Hoffman, B. (2009). Shared planning time: A novel context for studying teachers' discourse and beliefs about learning and instruction. *Teachers College Record, 111(5)*, 1242-1273.

Gladwell, M. (2005). *Blink: The power of thinking without thinking.* New York: Little, Brown.

Gloger, S. (1971). An improved grading system. *Education*, 92(1), 95.

Goetsch, D. L., & Davis, S. B. (2010). *Quality management for organizational excellence: Introduction to total quality* (6th ed.). Upper Saddle River, *NJ:* Pearson.

Goodman, J. F. (2011, May 25). When students are silenced. *Education Week, 30(32)*, 20, 22.

Grandau, L. (2005). Learning from self-study: Gaining knowledge about how fourth graders move from relational description to algebraic generalization. *Harvard Educational Review*, 75(2), 202-22l.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Guskey, T. R. (2008). *Practical solutions for serious problems in standards-based grading*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hill, J. D., & Flynn, K. M. (2006). *Classroom instruction that works with English language learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.

Hunter, M. C. (1976). *Improved instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Jerald, C. D. (2006). *School culture: "The hidden curriculum."* Washington, DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement. Retrieved from www.centerforcsri.org.

Johnston, P. H. (2004). *Choices words: How our language affects children's learning*. Portland, ME: Stenhouse.

Jordi, R. (2011). Refraining the concept of reflection: Consciousness, experiential learning, and reflective learning practices. *Adult Education Quarterly*, 61, 181-197.

Jorgensen, C. M., McSheehan, M., & Sonnenmeier, R. M. (2007). Presumed competence reflected in the educational programs of students with IDD before and after the Beyond Access professional development intervention. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32, 248-262.

Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Juran, J. M. (1970). *Quality planning and analysis*. New York: Macmillan.

Kapur, M. (2008). Productive failure. *Cognition and Instruction*, 26, 379-424.

Katz, L., Sax, C., & Fisher, D. (2003). *Activities for a diverse classroom:*

Connecting students (2nd ed.). Colorado Springs, CO: PEAK Parent Center.

Kennedy, C. H., & Fisher, D. (2001). *Inclusive middle schools.* Baltimore: Brookes.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. 1: The philosophy of moral development.* San Francisco: Harper & Row.

Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes.* Boston: Houghton Mifflin.

Kunc, N. (2000). Rediscovering the right to belong. In R. A. Villa & J. Thousand (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together* (2nd ed., pp. 77-92). Baltimore: Brookes.

Langer, G. M., Colton, A. B., & Goff, L. S. (2003). *Collaborative analysis of student work: Improving teaching and learning.* Alexandria, VA: ASCD.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life.* Los Angeles: University of California Press.

Leading and Managing at Work. (2005). *Who is Dr. W Edwards Deming?* Retrieved from www.liLnetideming.html

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American Educational Research Journal, 36,* 907-945.

Lorden, D. H. (2010). Effects of professional development intervention on middle school principals to increase their knowledge of and ability to increase teacher efficacy. (Unpublished doctoral dissertation). San Diego State University, San Diego, CA.

Louden, R. B. (2010). *The world we want: How and why the ideals of the Enlightenment still elude us.* New York: Oxford University Press.

Lujan, N., & Day, B. (2010). Professional learning communities: Overcoming the roadblocks. *Delta Kappa Gamma Bulletin,* 76(2), 10-17.

Lunden, S. C, Paul, H., & Christensen, J. (2000). *Fish! A remarkable way to boost morale and improve results.* New York: Hyperion.

Maguad, B. A. (1999). *A total quality approach to Adventist teaching.* Retrieved from http:// www.aiias.edu/ict/vol_24124cc_157-176.htm.

Markow, D., Kim, A., & Liebman, M. (2007). *The MetLife survey of the*

American teacher: The homework experience. New York: Metropolitan Life Insurance Company. Retrieved June 26, 2011, from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_0l/0000019b/80/3c/f3/74.pdf.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50(4), 370-396.* Maxwell, G., & Liu, J. (Eds.). (2007). *Restorative justice and practices in New Zealand: Toward a restorative society.* Wellington, New Zealand: School of Government, Victoria University of Wellington.

Maxwell, J. C. (2008). *Leadership gold: Lessons I've learned from a lifetime of leading.* Nashville, TN: Thomas Nelson.

Medina, J. (2008). *Brain rules:* 12 *principles for surviving and thriving at work, home and school.* Seattle, WA: Pear Press.

Moses, R. P. (2001). Algebra and activism: Removing the shackles of low expectations. A conversation with Robert P. Moses. *Educational Leadership*, 59(2), 6-1l.

O'Connor, K. (2009). *How to grade for learning K-12* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Pearson, P. D., & Gallagher, G. (1983). The gradual release of responsibility model of instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 112-123.

Pena, c., & Leon, L. (2011). The use of digital video to foster reflective practice in teacher education. *International Journal of Instructional Media,* 38(2), 125-132.

Pine, B. J., & Gilmore, 1. H. (2011). *The experience economy.* Boston: Harvard Business School Press.

Popham, W. J. (2010). *Classroom assessment: What teachers need to know* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Reeves, D. (2011). *Elements of grading.* Bloomington, IN: Solution Tree.

Reynolds, L. (2010). New Jersey high school does away with D's. *Curriculum Review, 50(2), 8.*

Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis.* Newbury Park, CA: Sage.

Robinson, K., & Aronica, L. (2009). *The element: How finding your passion changes everything.* New York: Viking.

Ryan, P. M. (1999). *Riding freedom.* New York: Scholastic.

Samuels, M. L. (1991). Statistical reversion toward the mean: More universal than regression toward the mean. *The American Statistician*, 45, 344-346.

Sapon-Shevin, M. (1998). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities.* Boston: Allyn & Bacon.

Sax, C., & Fisher, D. (2001). Using qualitative action research to effect change: Teachers becoming reflective practitioners. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), 71-80.

Schmoker, M. (2006). *Results now: How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning.* Alexandria, VA: ASCD.

Schultz, H., & Yang, D. J. (1999). *Pour your heart into it: How Starbuck, built a company one cup at a time.* New York: Hyperion.

Sharp HealthCare. (2007). *Malcolm Baldrige National Quality Award Application: Health care category.* San Diego, CA: Author. Retrieved from www.quality.nist.gov/PDF_files/2007_ Sharp _Application_Summary. pdf

Snyder, D. (2011). Preparing for Teaching through Reflection. *Music Educators Journal, 97(3)*, 56-60.

Steinberg, M. P., Allensworth, E., & Johnson, D. W. (2011). *Student and teacher safety in Chicago Public Schools: The roles of community context and school social organization.* Chicago: Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago.

Stringer, E. T. (2007). *Action research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Studer Group. (2005). *The magic of rounding.* Retrieved from http://www.studergroup.com/ dotCMS/knowledgeAssetDetail?inode= 111088

Studer, Q. (2003). *Hardwiring excellence: Purpose, worthwhile work, making a difference.* Gulf Breeze, FL: Fire Starter Publishing.

Thomas, R. S. (2011, June 15). My nine "truths" of data analysis. *Education Week*, 36, 29. Townsend, B. L. (2000). The disproportionate discipline of African American learners: Reducing school suspensions and expulsions *Exceptional Children*, 66, 381-391.

Tracy, K. (2002). *Everyday talk: Building and reflecting identities.* New York: Guilford.

Tschannen-Moran, M. & Barr, M. (2004). Fostering student achievement:

The relationship between collective teacher efficacy and student achievement *Leadership and Policy in Schools*, 3, 187-207.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education,* 17, 783-805.

Villa, R. A., & Thousand, J. (Eds.). (2000). *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together* (2nd). Baltimore: Paul Brookes.

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.

Wheatley, M. J. (1998). *A simpler way.* San Francisco: Berrett-Koehler.

White, S. H. (2011). *Show me the proof! Tools and strategies to make data work with the common core state standards.* Englewood, CO: Lead+Learn Press.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Williams, T., Haertel, E., & Kirst, M. W. (2011). *Improving middle grades math performance: A closer look at district and school policies and practices, course placements, and student outcomes in California.* Mountain View, CA: EdSource.

Zander, R., & Zander, B. (2002). *The art of possibility: Transforming professional and personal life.* New York, Penguin.



كيف تنشئ ثقافة الإنجاز في مدرستك؟

كيف تشعر وأنت تدخل إلى مدرستك؟ هل تشعر بالترحيب فيها؟ تتركز معظم جهود التحسين في المدارس على الأهداف الأكاديمية. ولكن ما يشكل مجتمع التعلم في مدرستك أو يفسره عوامل غير ملموسة – العلاقات والارتباطات التي تتكون منها ثقافة المدرسة. يعتقد مؤلفو هذا الكتاب فيشر وفري وبومبين أن أية جهود للتحسين في المدرسة لن تكون فعالة ما لم نهتم بثقافة المدرسة. ولذلك فهم يحددون خمسة أركان أساسية لبناء ثقافة المدرسة.

١. الترحيب: تخيل لو أن كل موظف في المدرسة يشعر أن واجبه أن يشعر كل طالب وزائر وولي أمر بالأهمية والترحيب والتقدير.

٢. لا ضرر ولا ضرار: يجب أن تكون قوانين مدرستك أدوات لتعليم الطلبة كيف يصبحون المواطنين الذين تتوقعهم.

٣. انتقاء الكلمات: عندما يشعر الطلبة أن اللغة التي يسمعونها تساعدهم في تقدير إمكاناتهم وقدراتهم فإن أداءهم سيكون منسجماً بشكل معين مع تلك اللغة.

٤. اطلب العلم من المهد إلى اللحد: هل تستطيع تحفيز الطلبة لتجاوز الحد الأدنى للنجاح ولاكتشاف ما هم قادرون على إنجازه؟

٥. أفضل مدرسة في الكون: هل مدرستك أفضل مكان للتعليم والتعلم؟

لقد شرح مؤلفو هذا الكتاب، اعتماداً على خبراتهم الطويلة، كيف تدعم هذه الأركان التعليم والتعلم الجيدين. وعلاوة على ذلك، قدموا تسع عشرة أداة للبحث الإجرائي لمساعدتك في تأسيس ثقافة الإنجاز لكي تكون مدرستك أو صفك أفضل ما يمكن أن تكون عليه. وبعد قراءة هذا الكتاب ستدرك الفرق الذي تسببه الثقافة بين المدرسة التي تجعل النجاح متاحاً للطلبة والمدرسة التي تعد مجرد مكان لإيواء أولئك الطلبة في أثناء اليوم المدرسي.

للحصول على مزيد من النسخ اتصل على الموزع الوحيد لإصدارات
مكتب التربية العربي لدول الخليج، مكتبة تربية الغد
جوال ٥٠٠٥٤٤٦٤٨٠ (٠٠٩٦٦) - ٥٠٣٤٢١١٢٤ (٠٠٩٦٦)
هاتف: ٢٠٨٤٢٤٤(٠٠٩٦٦١) فاكس: ٤٧١٥٩٨٣(٠٠٩٦٦١)
ص.ب: ٣٢٥٣٣٨ - الرياض ١١٣٧١ - المملكة العربية السعودية






ISBN 978-9960-15-477-0